Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8770240
Centre d'intérêt: 640

Bernhard, Paulette.

La bibliothèque/médiathèque : instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec / par Paulette Bernhard. -- [Montréal?] : P. Bernhard, 1986.
2 v. (xxii, 659) p. ; 28 cm.

Thèse (Ph.D.) -- Université de Montréal, Section d'éducation comparée et des fondements de l'éducation. Résumé: p. xx-xxii. Bibliogr.: p. 631-659.

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Section d'éducation comparée et des fondements de l'éducation

Descripteur(s): Bibliothèque * Médiathèque * Technologie éducative * Documentation * Centre de documentation * Opinion de l'enseignant * Opinion de l'étudiant * Questionnaire * Secondaire (Ordre d'enseignement)

L'étude a pour but de rechercher s'il existe des fondements théoriques justifiant l'importance de la bibliothèque au secondaire et ce que celle-ci représente en pratique pour les enseignants et les étudiants. L'exploration théorique a permis de conclure à l'existence de fondements théoriques: la bibliothèque/médisthèque est un environnement stimulant contribuant au développement de la personne, elle se prête à des expériences d'apprentissage très riches, permet de modifier les interactions entre le sujet, l'objet et le maître, introduit une variété et devient ainsi un facteur souple d'innovation et de changement. Par ailleurs, un sondage mené au moyen de deux questionnaires reproduits en annexe, auprès de 128 enseignants et 640 étudiants de six polyvalentes francophones de la région de Montréal a montré que les enseignants et les étudiants ont une image peu dynamique de la bibliothèque et des ressources documentaires, bien qu'on note quelques indices d'intérêt et d'ouverture à leur égard.

Type de document: r

Volume I

UNIVERSITE DE MONTREAL

LA BIBLIOTHEQUE/MEDIATHEQUE: INSTRUMENT D'EDUCATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU QUEBEC

PAR

PAULETTE BERNHARD

SECTION D'EDUCATION COMPAREE ET DES
FONDEMENTS DE L'EDUCATION

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

THESE PRESENTEE A LA FACULTE DES ETUDES SUPERIEURES
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE
PHILOSOPHIAE DOCTOR (PH.D.)

JANVIER 1986

Volume 1

Table des matières

Volume 1

Liste des tableaux..... vi

Liste des figures..... xviii

Sommaire..... xix

Introduction..... 1

Chapitre premier - Problématique et recension des écrits.... 10

1.1 Problématique..... 11

1.2 Recension des écrits..... 29

1.2.1 Le développement des bibliothèques scolaires aux Etats-Unis et au Québec..... 30

1.2.2 Représentations et fonctions de la bibliothèque/médiathèque..... 60

1.2.3 L'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les enseignants..... 78

1.2.3.1 Type et degré d'utilisation de la bibliothèque/médiathèque..... 78

1.2.3.2 Facteurs qui influencent l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque..... 92

1.2.3.3 Formation des enseignants à l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque et contenu de l'initiation des élèves..... 104

1.2.4 L'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les élèves..... 110

Table des matières
(suite)

Chapitre II - La bibliothèque médiathèque en éducation..... 135

2.1 Exploration terminologique, définition de la bibliothèque/médiathèque et contexte éducatif..... 137

2.2 La bibliothèque/médiathèque: un environnement éducatif..... 145

2.3 La bibliothèque/médiathèque et l'apprentissage..... 157

2.4 La bibliothèque/médiathèque et l'enseignement..... 190

Chapitre III - Méthodologie..... 222

3.1 Définition et caractéristiques générales de l'univers de l'enquête..... 223

3.2 Données relatives aux bibliothèques et médiathèques.. 231

3.3 Les instruments de l'enquête..... 239

3.4 Cueillette et traitement des données..... 274

Chapitre IV - Résultats de l'enquête auprès des enseignants et des élèves..... 279

4.1 Résultats de l'enquête auprès des enseignants..... 280

4.1.1 Caractéristiques générales des répondants..... 281

4.1.2 L'utilisation des ressources documentaires et de la bibliothèque de l'école..... 287

4.1.3 Opinions relatives à la bibliothèque scolaire et son exploitation par les élèves..... 303

4.1.4 Identification des groupes prédominants selon les dimensions retenues..... 320

4.2 Résultats de l'enquête auprès des élèves..... 333

4.2.1 Caractéristiques générales des répondants..... 333

4.2.2 Données relatives à la lecture..... 334

Table des matières
(suite)

Chapitre IV - (suite)

4.2.3 L'utilisation de la bibliothèque de l'école..... 342

4.2.4 Opinions relatives à la bibliothèque de l'école et à son exploitation..... 352

4.2.5 Identification des groupes prédominants selon les dimensions retenues..... 365

Conclusion..... 377

Volume 2

Appendice A - Correspondance avec la C.E.C.M..... 394

Appendice B - Guide d'entrevue..... 403

Appendice C - Correspondance relative à la recherche sur les ressources et pratiques pédagogiques au niveau collégial..... 407

Appendice D - Liste des experts consultés..... 410

Appendice E - Première version des questionnaires..... 413

Appendice F - Détail des questions modifiées..... 448

Appendice G - Pièces complémentaires..... 450

Appendice H - Sondage auprès des élèves de l'Ecole 5..... 454

Table des matières
(suite)

Appendice I - Données relatives aux enseignants..... 457

Appendice J - Données relatives aux élèves..... 571

Remerciements..... 629

Sources consultées..... 630

Liste des tableaux

Tableau		Page
1	Données canadiennes et québécoises sur les bibliothèques scolaires.....	51
2	Préférences des enseignants, des administrateurs, et des bibliothécaires pour trois conceptions éducatives proposées par Kim.....	67
3	Comparaison des orientations pédagogiques québécoise et française relatives à l'autonomie telles qu'analysées par Leselbaum.....	89
4	Relation entre paradigmes éducationnels, paradigmes socio-culturels et types de société, selon Bertrand et Valois.....	145
5	Caractéristiques générales des écoles polyvalentes francophones constituant le terrain de l'enquête....	227
6	Données générales relatives à l'organisation des ressources.....	233
7	Données relatives aux locaux et à l'accessibilité...	234
8	Données relatives aux ressources disponibles.....	234
9	Données relatives au budget.....	235
10	Données sur l'utilisation (prêts, fréquentation)....	235
11	Données relatives à l'initiation des élèves aux activités d'animation et à la participation bénévole des élèves.....	236
12	Données relatives à l'information des enseignants et aux modalités d'utilisation de la bibliothèque avec les groupes d'élèves.....	237
13	Structure du questionnaire "Enseignants".....	242
14	Structure du questionnaire "Elèves".....	242
15	Répartition des groupes d'élèves rencontrés.....	275

Liste des tableaux
(suite)

Tableau		Page
16	Détail de la cueillette des questionnaires "Enseignants".....	276
17	Détail de la cueillette des questionnaires "Elèves".	276
18*	Répartition des répondants selon le sexe.....	458
19	Répartition des répondants selon l'âge.....	458
20	Répartition des répondants selon le statut.....	459
21	Répartition des répondants selon les années de scolarité reconnues.....	459
22	Années de scolarité reconnues, selon: A) le sexe et B) le secteur d'enseignement.....	460
23	Répartition des répondants selon les années d'expérience dans l'enseignement.....	460
24	Années d'expérience dans l'enseignement, selon le secteur d'enseignement.....	461
25	Répartition des répondants selon la qualification légale.....	461
26	Répartition des répondants selon la formation académique.....	462
27	Répartition des répondants selon le secteur d'enseignement.....	463
28	Répartition des répondants selon le degré d'enseignement.....	463
29	Répartition des répondants selon les matières enseignées.....	464
30	Matières enseignées, selon le secteur d'enseignement	465

[1]Les tableaux 18 à 110 (données relatives aux enseignants) et 111 à 162 (données relatives aux élèves) sont regroupés dans les appendices I et J.

Liste des tableaux
(suite)

Tableau		Page
31	Répartition des répondants selon le nombre d'élèves rencontrés	466
32	Nombre d'élèves rencontrés, selon le secteur d'enseignement	466
33	Répartition des répondants selon la formation ou le perfectionnement relatifs aux ressources documentaires	467
34	Formation ou perfectionnement relatifs aux ressources documentaires, selon le secteur d'enseignement	468
35	Formation ou perfectionnement relatifs aux ressources documentaires, selon les matières enseignées	468
36	Situations dans lesquelles la formation ou le perfectionnement relatifs aux ressources documentaires ont été acquis, selon le secteur d'enseignement	469
37	Approches pédagogiques pratiquées par les répondants	470
38	Approches pédagogiques privilégiées par les répondants	471
39	Approches pédagogiques privilégiées par les répondants, selon le secteur d'enseignement	472
40	Approches pédagogiques privilégiées par les répondants, selon les matières enseignées	473
41	Approches pédagogiques privilégiées par les répondants, selon le degré d'enseignement	474
42	Approches pédagogiques privilégiées par les répondants, selon la formation relative aux ressources documentaires	475

Liste des tableaux
(suite)

Tableau		Page
43	Synthèse des caractéristiques générales dominantes, selon les dimensions considérées.....	476
44	Formes les plus fréquentes d'utilisation de la bibliothèque de l'école.....	479
45	Motifs les plus fréquents d'utilisation de la bibliothèque de l'école.....	481
46	Motifs les plus fréquents d'utilisation de la bibliothèque de l'école, selon le secteur d'enseignement.....	482
47	Motifs les plus fréquents d'utilisation de la bibliothèque de l'école, selon les matières enseignées.....	483
48	Motifs les plus fréquents d'utilisation de la bibliothèque de l'école, selon le degré d'enseignement.....	484
49	Motifs les plus fréquents d'utilisation de la bibliothèque de l'école, selon la formation relative aux ressources documentaires.....	485
50	Sources d'approvisionnement pour la préparation des cours.....	486
51	Recours au service audiovisuel et/ou à la bibliothèque de l'école pour la préparation des cours....	486
52	Sources d'approvisionnement pour la préparation des cours, selon le secteur d'enseignement.....	487
53	Sources d'approvisionnement pour la préparation des cours, selon les matières enseignées.....	488
54	Sources d'approvisionnement pour la préparation des cours, selon le degré d'enseignement.....	489
55	Sources d'approvisionnement pour la préparation des cours, selon la formation relative aux ressources documentaires.....	490

Liste des tableaux
(suite)

Tableau		Page
56	Ressources documentaires utilisées à l'intérieur des cours.....	491
57	Ressources documentaires utilisées à l'intérieur des cours, selon le secteur d'enseignement.....	492
58	Ressources documentaires utilisées à l'intérieur des cours, selon les matières enseignées.....	493
59	Ressources documentaires utilisées à l'intérieur des cours, selon le degré d'enseignement.....	494
60	Ressources documentaires utilisées à l'intérieur des cours, selon la formation relative aux ressources documentaires.....	495
61	Situations dans lesquelles l'utilisation de documents écrits est requise.....	496
62	Objectifs relatifs à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves.....	498
63	Objectifs relatifs à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves, selon le secteur d'enseignement.....	499
64	Objectifs relatifs à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves, selon les matières enseignées.....	500
65	Objectifs relatifs à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves, selon le degré d'enseignement.....	501
66	Objectifs relatifs à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves, selon la formation relative aux ressources documentaires.....	502
67	Objectifs relatifs à l'utilisation des documents audiovisuels en présence des élèves, selon les approches pédagogiques privilégiées.....	503

Liste des tableaux
(suite)

Tableau		Page
68	Objectifs relatifs à l'utilisation de documents imprimés par les élèves	504
69	Recours des élèves à la bibliothèque de l'école pendant les périodes de cours	508
70	Motifs du recours des élèves à la bibliothèque pendant une période de cours	509
71	Fréquentation de la bibliothèque de l'école avec les élèves	511
72	Activités pratiquées lors d'une période à la bibliothèque de l'école	513
73	Etablissement de contacts suivis entre les répondants et les responsables et personnels chargés des ressources documentaires	514
74	Suggestions quant à l'acquisition de ressources documentaires	516
75	Suggestions quant à l'organisation des ressources documentaires	518
76	Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation, par écoles	520
77	Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation, selon le secteur d'enseignement	522
78	Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation, selon les matières enseignées	524
79	Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation, selon le degré d'enseignement	527
80	Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation, selon la formation aux ressources documentaires	529
81	Fonctions de la bibliothèque scolaire	530

Liste des tableaux
(suite)

Tableau		Page
82	Fonctions de la bibliothèque scolaire, selon le secteur d'enseignement	531
83	Fonctions de la bibliothèque scolaire, selon les matières enseignées	532
84	Fonctions de la bibliothèque scolaire, selon le degré d'enseignement	533
85	Fonctions de la bibliothèque scolaire, selon la formation relative aux ressources documentaires	534
86	Choix relatifs aux fonctions de la bibliothèque scolaire	535
87	Choix relatifs à ce que représente présentement la bibliothèque de l'école	536
88	Importance accordée aux ressources documentaires par différents intervenants de l'école	537
89	Préférences des répondants en matière d'organisation des ressources imprimées et audiovisuelles	539
90	Evaluation des ressources documentaires de l'école	541
91	Evaluation des ressources documentaires de l'école, selon le secteur d'enseignement	542
92	Evaluation des ressources documentaires de l'école, selon les matières enseignées	543
93	Evaluation des ressources documentaires de l'école, selon le degré d'enseignement	544
94	Evaluation des ressources documentaires de l'école, selon la formation relative aux ressources documentaires	545
95	Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école	546
96	Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école, selon le secteur d'enseignement	547

Liste des tableaux
(suite)

Tableau		Page
97	Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école, selon les matières enseignées	548
98	Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école, selon le degré d'enseignement	549
99	Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque, selon la formation relative aux ressources documentaires	550
100	Choix relatifs aux suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école	551
101	Capacité des élèves à utiliser et à exploiter les ressources documentaires	552
102	Enseignement et capacité des élèves à utiliser et à exploiter les ressources documentaires	554
103	Types d'initiation des élèves privilégiés par les répondants	556
104	Importance que devraient accorder les enseignants aux trois types d'initiation identifiés	558
105	Importance que devraient accorder les responsables des ressources aux trois types d'initiation identifiés	560
106	Importance que devrait accorder le milieu familial aux trois types d'initiation identifiés	562
107	Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions, par écoles	564
108	Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions, selon le secteur d'enseignement	567
109	Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions, selon les matières enseignées	568

Liste des tableaux
(suite)

Tableau		Page
110	Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions, selon le degré d'enseignement et la formation aux ressources	570
111	Répartition des répondants selon le sexe	572
112	Répartition des répondants selon le degré d'enseignement	572
113	Répartition des répondants selon le secteur d'enseignement	572
114	Sexe des répondants, selon le degré d'enseignement	573
115	Sexe des répondants, selon le secteur d'enseignement	573
116	Degré d'enseignement des répondants, selon le secteur d'enseignement	573
117	Sujets d'intérêts des répondants, selon le sexe	574
118	Activités de loisir préférées par les répondants	575
119	Activités de loisir préférées par les répondants, selon le sexe	576
120	Fréquence des lectures en-dehors des travaux scolaires	577
121	Types de lectures préférées par les répondants	578
122	Nombre de livres lus par mois	580
123	Nombre d'heures par jour passées aux études	582
124	Fréquence des lectures demandées par les professeurs	584
125	Sortes de documents utilisés pour les travaux scolaires	585
126	Importance accordée à différents moyens d'apprendre.	587

Liste des tableaux
(suite)

Tableau		Page
127	Importance accordée à différents moyens d'apprendre, selon le sexe	588
128	Importance accordée à différents moyens d'apprendre, selon le degré d'enseignement	589
129	Importance accordée à différents moyens d'apprendre, selon le secteur d'enseignement	590
130	Provenance des livres lus ou de ceux utilisés pour les travaux scolaires	591
131	Synthèse des aspects dominants relatifs à la lecture et au travail scolaire	593
132	Fréquentation de la bibliothèque de l'école à titre individuel	594
133	Moments de la venue individuelle à la bibliothèque de l'école	595
134	Moments les plus fréquents de la venue individuelle à la bibliothèque de l'école	596
135	Activités les plus fréquentes à la bibliothèque de l'école	598
136	Activités les plus fréquentes à la bibliothèque de l'école, selon le sexe	599
137	Activités les plus fréquentes à la bibliothèque de l'école, selon le degré d'enseignement	600
138	Activités les plus fréquentes à la bibliothèque de l'école, selon le secteur d'enseignement	601
139	Livres et revues non trouvés à la bibliothèque de l'école	602
140	Fréquentation de la bibliothèque de l'école avec la classe ou le groupe	603
141	Matières dans le cadre desquelles la classe fréquente la bibliothèque	604

Liste des tableaux
(suite)

Tableau		Page
142	Fréquence de la venue des classes, selon les matières	605
143	Activités les plus fréquentes lors de la venue de la classe à la bibliothèque de l'école	606
144	Intervenants dont les élèves obtiennent de l'aide lors de la venue avec la classe	608
145	Recoupement entre la fréquentation individuelle et avec la classe de la bibliothèque de l'école	609
146	Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation	610
147	Ce que représente la bibliothèque de l'école	612
148	Ce que représente la bibliothèque de l'école, selon le sexe	613
149	Ce que représente la bibliothèque de l'école, selon le degré d'enseignement	614
150	Ce que représente la bibliothèque de l'école, selon le secteur d'enseignement	615
151	Choix relatifs à ce que représente la bibliothèque de l'école	616
152	Aide dont les répondants estiment avoir besoin pour leurs activités à la bibliothèque de l'école	617
153	Aide dont les répondants estiment avoir besoin pour leurs activités à la bibliothèque de l'école, selon le sexe	618
154	Aide dont les répondants estiment avoir besoin pour leurs activités à la bibliothèque de l'école, selon le degré d'enseignement	619
155	Aide dont les répondants estiment avoir besoin pour leurs activités à la bibliothèque de l'école, selon le secteur d'enseignement	620

Liste des tableaux
(suite)

Tableau		Page
156	Utilité de certains moyens pour faciliter les recherches à la bibliothèque et l'utilisation des documents	621
157	Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école	623
158	Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école, selon le sexe	624
159	Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école, selon le degré d'enseignement	625
160	Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école, selon le secteur d'enseignement	626
161	Choix relatifs aux suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école	627
162	Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions	628

Liste des figures

Figure		Page
1	Schème général des méthodes pédagogiques.....	191
2	L'"entrée classique" de l'activité éducative.....	192
3	L'"entrée par l'apprentissage".....	193
4	L'"entrée par la technologie de l'éducation".....	194
5	Classification élémentaire des programmes d'enseignement individualisé.....	195
6	Le "cône d'expérience" de Dale (1969), tel que traduit par D'Amours et Lalande.....	197
7	Recoupement entre les trois formes fréquentes d'utilisation de la bibliothèque de l'école.....	288
8	Recoupement entre l'emprunt fréquent de documents audiovisuels et la recherche fréquente de ressources audiovisuelles adaptées à la matière.....	290
9	Recoupement entre les recours au service audiovisuel et à la bibliothèque de l'école, pour la préparation des cours.....	293
10	Recoupement entre les recours à la bibliothèque et au service audiovisuel pour la préparation des cours, et leur utilisation fréquente pour trouver des documents et rechercher des ressources audiovisuelles.....	294
11	Recoupement entre les trois types de lecture préférés les plus cités (réponses "souvent" et "toujours").....	337
12	Recoupement entre les moments de venue fréquente à la bibliothèque de l'école (réponses "souvent" et "toujours").....	343
13	Recoupement entre la fréquentation individuelle de la bibliothèque et la fréquentation avec la classe.....	352
14	Recoupement entre les trois types d'aide les plus cités dont les répondants estiment avoir besoin...	356

Sommaire

La problématique de cette recherche découle d'une constatation paradoxale: d'une part, on note un consensus sur l'importance de la bibliothèque scolaire et, d'autre part, il est difficile d'en trouver des justifications théoriques, de même qu'on observe un état persistant de sous-utilisation. En conséquence, deux questions principales ont été définies, à savoir:

1) si les affirmations générales concernant l'importance du rôle de la bibliothèque/médiathèque en éducation peuvent s'éclairer par des fondements théoriques;

2) comment la bibliothèque/médiathèque est vécue, en pratique, par les enseignants et les élèves de l'école secondaire polyvalente, laquelle représente une étape cruciale dans le développement de l'enfant et dans le cheminement scolaire.

La méthode adoptée consiste en une double approche exploratoire visant, la première, à approfondir les fondements théoriques de la bibliothèque/médiathèque en éducation et, la seconde, à mener une enquête par questionnaire sur le terrain. Cette dernière s'est adressée aux enseignants et aux élèves de six écoles polyvalentes francophones de la région de Montréal (dont deux axées sur l'individualisation totale ou partielle des apprentissages). Elle a donné lieu, respectivement, à 128 (26.8%) et 640 (96.8%) réponses.

L'exploration théorique permet de conclure qu'il existe un ensemble de fondements éclairant la place et le rôle de la bibliothèque/médiathèque en éducation. En effet, cette dernière:

- se définit comme un environnement stimulant qui contribue au développement de la personne et qui s'intègre aux apprentissages et à l'enseignement;

- se prête à des expériences d'apprentissage très riches, puisque les ressources documentaires, lorsque considérées en termes de media, combinent, d'une part, des connaissances invariantes et, de l'autre, des systèmes de symboles particuliers; ces derniers supposent le développement d'habiletés spécifiques, elles-mêmes à la source d'habiletés mentales plus élaborées;

- permet de modifier les interactions entre le sujet, l'objet et le maître par la diversification des "sources" auxquelles peut accéder le sujet et, donc, de la médiation dans l'acquisition de l'objet, ce qui débouche sur une plus grande individualisation;

- introduit une variété qui participe à la complexité de la situation éducative et devient, ainsi, un facteur très souple d'innovation et de changement.

L'enquête sur le terrain reflète une image peu dynamique de la bibliothèque et des ressources documentaires, tout en présentant quelques indices d'intérêt et d'ouverture à leur égard:

- les enseignants n'ont reçu qu'une faible formation au potentiel des ressources documentaires et accordent peu de place dans leur

enseignement à des approches pédagogiques médiatisées. Ils utilisent ces ressources de façon peu intensive à des fins pédagogiques. Toutefois, ils valorisent les objectifs correspondants, sont positifs à l'égard des fonctions de la bibliothèque scolaire et retiennent certaines suggestions d'ordre pédagogique. Ils sont d'avis que les élèves ne sont pas bien préparés à utiliser et à exploiter ces ressources et ils se déclarent fortement en accord avec la nécessité de prévoir une initiation spéciale à leur intention;

- les élèves sont d'assez bons lecteurs, mais mentionnent des types de lecture qui ne se recoupent guère. Ils utilisent peu la bibliothèque de leur école pour leurs lectures ou leurs travaux scolaires. Ils la fréquentent peu de façon assidue à titre individuel et, lorsqu'ils y viennent avec la classe, c'est surtout à une fréquence de moins d'une fois par mois. De plus, ils ne semblent pas toujours y trouver les ouvrages et documents qu'ils recherchent. Ils accordent de l'importance aux suggestions qui correspondent à leurs insatisfactions (possibilité de travailler en groupe; plus d'acquisitions sur les problèmes des jeunes; participation au choix des acquisitions) et ils déclarent avoir besoin d'aide pour utiliser et exploiter la bibliothèque et les ressources documentaires.

De plus, les dimensions explorées ont mis en évidence différents facteurs explicatifs de réponses plus positives.

Enfin, plusieurs pistes complémentaires de recherche ont été proposées.

Introduction

S'il est indéniable que, de nos jours, l'éducation tend à prendre des formes multiples et à devenir permanente, l'école reste, cependant, un environnement éducatif particulier, sinon privilégié, où les jeunes passent un temps considérable. Le régime pédagogique du secondaire prescrit, par exemple, un minimum de 25 heures par semaine d'activités reliées aux cours, auxquelles s'ajoutent des activités complémentaires, de même que les temps de détente et de repas. Ainsi l'école reste-t-elle lieu d'apprentissage et milieu de vie.

Or, on trouve, parmi les différents éléments de cet environnement, un lieu particulier, qualifié de "coeur de l'école", dans les années soixante: la bibliothèque scolaire, dont la situation au Québec a retenu notre attention.

Présent, en 1981-1982, dans 80% des écoles primaires, 88% des écoles secondaires, 98% des écoles polyvalentes et 100% des cégeps[1], ce lieu particulier offre, tout d'abord, des identités multiples. On trouve, en effet, toute une gamme d'appellations, allant de celle de "bibliothèque", encore la plus courante, à celles de: "centre multimédia", "médiathèque", "centre de ressources éducatives", "audiovidéothèque",

---

[1] Québec, Ministère de l'éducation (1983). Situation des bibliothèques d'établissements d'enseignement au Québec 1981-1982, p. 24.

"informathèque" et "centre documentaire", pour ne nommer que les plus différenciées.

Ce lieu est également investi de fonctions éducatives essentielles, avec une certaine persistance. Il est présenté comme le "laboratoire général de tout l'enseignement" par les rédacteurs du Rapport Parent, qui lui consacrent un chapitre spécifique. Ces derniers pouvaient, entre autres, avoir en mémoire le concept de la bibliothèque scolaire tel qu'il s'est développé aux Etats-Unis, et dont Szpakowska (1969) relève l'attrait au Canada:

> Le dynamisme et la dimension résolument prospective des idées américaines exercent une forte influence sur la bibliothéconomie scolaire du Canada et assure à nos voisins du sud le leadership dans ce domaine (p. 75).

Cet auteur développe ultérieurement le concept de "centre documentaire multimédia", face à "deux perspectives d'avenir": l'une, comme "bibliothèque multimédia" dans une perspective traditionnelle et, l'autre, comme "pivot d'un système de distribution et de diffusion des multimédias dans chaque école", dans une perspective de changement (Szpakowska, 1975). Le Centre d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (1976) considère, pour sa part, que la "nouvelle mise à disposition de moyens plus traditionnels que constitue le centre documentaire, représente un indice d'innovation. Enfin, Maurice et Lauzon (1981) attribuent au concept de "centre multimédia" le rôle de "principal agent de développement du projet éducatif". Ces auteurs précisent, cependant, que ce concept n'a pas encore trouvé au Québec de terrain propice à son

implantation.

Toutefois, ce rôle vital de la bibliothèque/médiathèque[1] n'est, la plupart du temps, justifié que par des affirmations d'ordre général mentionnant l'importance d'offrir aux étudiants un environnement de livres et de media, sans approfondir les aspects théoriques correspondants. Bien qu'amorcée par Szpakowska (1975, pp. 17-20 et 385-397) et que précisée par Maurice et Lauzon (1981, pp. 40-57), la réflexion sur l'impact de la bibliothèque/médiathèque n'est guère développée, en termes d'environnement et de media (imprimés y compris).

Ces observations sont, d'ailleurs, valables pour l'ensemble des écrits portant sur cette question, puisque les recensions américaines les plus récentes soulignent un besoin "impératif" de réflexions théoriques plus poussées (Aaron, 1982b; Loertscher, 1980). On remarque que les normes des associations professionnelles relatives aux bibliothèques scolaires puis aux centres des media passent relativement rapidement sur des "énoncés de principe", pour se consacrer plutôt à la définition de directives en matière de fonctionnement et de ressources à prévoir (American Association of School librarians, 1960, 1969, 1975; Association canadienne des bibliothèques scolaires, 1968). Notons, cependant, une réflexion relative à certains concepts en France, chez Hassenforder (1972), au Canada, chez Branscombe et Newsom (Eds) (1977), et aux Etats-Unis, chez Bennie (1977) et Davies (1979).

---

[1] Nous avons opté pour cette expression, en raison de la coexistence actuelle de ces deux appellations principales dans le milieu scolaire québécois.

Cette faible justification théorique nous a paru en quelque sorte comparable à celle relative à l'audiovisuel, dans ses débuts. Nous pensons, en particulier, aux éditions successives des ouvrages de Kemp sur la planification et la production de ressources audiovisuelles, dont les références théoriques et relatives à la recherche se développent au fur et à mesure qu'on avance dans le temps: de 2 pages en 1963, à 16 pages en 1968 et à près de 25 pages en 1975 et 1980.

C'est à ce manque d'explication et, donc, de prise de conscience, que fait, également, référence Roy (1982) à propos de l'utilisation pédagogique de la bibliothèque, lorsqu'il lance l'interrogation: "des bibliothèques scolaires, pour quoi faire?" et déclare qu'il faut redécouvrir comment et surtout pourquoi s'en servir.

D'autre part, la situation des bibliothèques scolaires au Québec donne lieu à des observations et à des analyses préoccupantes, en particulier en termes de "sous-développement" des ressources et de "marginalité" pédagogique, principalement dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Il existe, en premier lieu, un certain "vide idéologique", que Jomphe et al. (1981) et Gelinas (1982a) attribuent à l'absence de lignes directrices officielles quant aux objectifs de cette institution et aux ressources humaines et matérielles correspondantes. En second lieu, l'Ecole québécoise (Québec, Ministère de l'éducation, 1979) range les bibliothèques scolaires dans le "matériel d'enseignement complémentaire", tout en reconnaissant l'importance "d'élaborer pour l'avenir des politiques

plus explicites que celles qui ont cours actuellement". En troisième lieu, comme le remarque Gosselin (1972), le développement des bibliothèques scolaires a démarré de façon inégale, selon les ordres d'enseignement. En quatrième lieu, Gelinas (1982a, b) souligne l'érosion budgétaire, qui entraîne le vieillissement des collections. Signalons, en cinquième lieu, la mention générale de l'insuffisance des ressources humaines, encore aggravée ces dernières années par une vague de mises en disponibilité. Enfin, les observations de Brault (1971), de Szpakowska (1975), de Bélanger et Pham Dang (1976), de Houle et al. (1980), de Ledoux (1981), de Maurice et Lauzon (1981) et de Roy (1982) - pour ne citer que les plus informées - convergent sur une impression de sous-utilisation des services, autant par les enseignants que par les élèves.

Du côté des enseignants, Cormier et al. (1981a) mettent en évidence la prédominance du modèle mécaniste de l'éducation dans le monde scolaire québécois. Ces auteurs relèvent, en particulier, que 10% seulement des enseignants ont réellement une pratique de type organique, telle que promue par le Conseil supérieur de l'éducation en 1971. Ils précisent, en outre, que, si les répondants se déclarent nettement favorables à l'individualisation de l'enseignement et au développement intégral de la personne, ils sont cependant en contradiction avec ces fins en optant pour "un rapport de type autoritaire" avec les élèves. Enfin, la même recherche met aussi en évidence la tendance des enseignants à concevoir la technologie plus "comme un apport matériel pour leur tâche que comme un agent de transformation de leur rôle et statut d'enseignants" (vol. 5, 1980, p. 66).

Quant aux élèves, ils ne semblent pas bien préparés, même au niveau collégial, à utiliser les ressources de la documentation écrite et à tirer profit de la documentation audiovisuelle (Fédération des cégeps, 1980, pp. 34 et 38 de la version abrégée). D'une façon plus générale, on peut également relever des carences quant aux méthodes de travail, comme le mentionne une analyse du Conseil supérieur de l'éducation sur la situation des élèves au secondaire:

> On a sorti les méthodes de travail du cours de français (et des autres), on a séparé la méthode du travail lui-même, et on s'étonne que l'élève ait peine ensuite à l'y ramener (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1980a, p. 36).

Ces remarques s'inscrivent, en fait, dans le contexte plus général du développement du secteur de l'information dans les sociétés industrialisées, entraînant la nécessité d'une préparation adéquate. Ainsi, comme l'affirment Nora et Minc (1978, p. 118), "la discrimination résidera-t-elle moins dans le stockage des savoirs, et davantage dans l'habileté à chercher et à utiliser". Shores (1977) rapproche, enfin, l'utilisation des media et certains apprentissages:

> Today's students are utilizing myriad media on their own to learn many things their teachers will never know (p. 147).

Ainsi, la bibliothèque/médiathèque nous apparaît-elle comme un lieu paradoxal. D'une part, elle est investie de fonctions éducatives primordiales, sur lesquelles existe un certain consensus, mais qui sont peu explicitées théoriquement. D'autre part, elle est décrite en termes de malaises, de sous-développement et de sous-utilisation, aboutissant au

constat qu'elle est encore loin d'être "au coeur de l'école". Enfin, d'aucuns persistent à lui attribuer un potentiel éducatif essentiel, porteur d'innovation et facilitant le changement.

Or, nous n'avons trouvé, pour éclairer ces paradoxes, ni d'étude théorique d'ensemble sur les différentes dimensions et fonctions de la bibliothèque/médiathèque en regard de l'apprentissage et de l'enseignement, ni de recherche québécoise spécifique s'adressant aux principaux intéressés, à savoir les élèves et les enseignants de l'enseignement primaire et secondaire public.

C'est pourquoi nous avons formé le projet de mener une double approche exploratoire. Nous nous sommes proposé, d'une part, d'approfondir les fondements théoriques du concept de bibliothèque/médiathèque en éducation et, d'autre part, de nous intéresser au cas particulier de l'école secondaire polyvalente. Cette dernière représente, en effet, une étape stratégique et cruciale pour les jeunes, tant en ce qui concerne leur cheminement scolaire qu'au niveau plus général de leur croissance - en termes de développement de la personnalité, d'affirmation des valeurs et, plus spécifiquement, de maturation cognitive, avec l'élaboration de la pensée formelle, qui vient encadrer les attitudes concrètes et plus intuitives développées antérieurement. En outre, l'école polyvalente représente, selon Szpakowska (1975), le "terrain privilégié" de l'implantation de "centres documentaires multimédia". Nous nous proposons donc d'obtenir un tableau de la situation de la bibliothèque/médiathèque dans l'enseignement secondaire polyvalent, en particulier en ce qui concerne

son utilisation et les opinions qu'elle suscite.

Le travail qui suit s'agence en quatre chapitres principaux. Le premier est consacré à la présentation de la problématique que nous avons élaborée et à la recension des écrits. Le second explore les fondements théoriques du concept de bibliothèque/médiathèque en éducation. Le troisième décrit la méthodologie des deux enquêtes que nous avons menées auprès des enseignants et des élèves. Enfin, le quatrième en présente et analyse les résultats.

Chapitre premier

Problématique et recension des écrits

Ce chapitre est consacré, d'une part, à la présentation de la problématique que nous avons élaborée et, de l'autre, à la recension des écrits.

1.1 Problématique

Les constatations paradoxales que nous venons de relever, en ce qui concerne les fonctions "centrales" attribuées à la bibliothèque/médiathèque en éducation, leur faible ancrage théorique et la situation critique réelle constatée nous ont amenée à examiner différentes pistes de recherche, entre lesquelles nous avons dû faire des choix.

Notre entreprise ne vise, ainsi, ni à retracer en détail l'histoire des bibliothèques scolaires au Québec, ni à élaborer un tableau global de leur situation actuelle. Elle ne concerne pas les questions spécifiques du rôle, du statut et de la formation des bibliothécaires ou des spécialistes en moyens et techniques d'enseignement. Elle ne vise pas non plus à étudier en profondeur les comportements de lecture des jeunes. Enfin, elle ne s'étend pas aux dimensions culturelles et linguistiques, dont l'étude entraînerait, en particulier, une comparaison de la situation des bibliothèques scolaires dans les milieux anglophones et francophones.

Par contre, nous avons défini les questions de recherche suivantes:

1. L'apparent consensus sur le rôle de la bibliothèque/médiathèque en éducation peut-il s'éclairer par des fondements théoriques - en particulier:

1.1 - en termes d'environnement;

1.2 - en termes de médiation, au niveau des apprentissages et de l'enseignement?

2. Comment la bibliothèque/médiathèque est-elle vécue au niveau de l'école secondaire polyvalente - en particulier:

2.1 - au niveau des enseignants:

2.1.1 - quelle utilisation font-ils de la bibliothèque/médiathèque et des ressources documentaires de leur établissement?

2.1.2 - quelles sont leurs opinions, face à la bibliothèque/médiathèque et à son exploitation par les élèves?

2.1.3 - est-il possible d'identifier des facteurs susceptibles d'influer sur l'utilisation et les opinions identifiées?

2.2 - au niveau des élèves:

2.2.1 - quelle place accordent-ils à la lecture dans leurs loisirs et travaux scolaires?

2.2.2 - quelle utilisation font-ils de la bibliothèque/médiathèque de leur école?

2.2.3 - quelles sont leurs opinions face à la bibliothèque/médiathèque et à son exploitation?

2.2.4 - est-il possible d'identifier des facteurs susceptibles d'influer sur l'utilisation et les opinions identifiées?

Ces questions nous ont conduite à concevoir une recherche exploratoire à deux volets.

Tout d'abord, le caractère exploratoire de cette recherche s'est imposé d'emblée, en raison de la complexité des facteurs entourant la réalité que nous nous proposons de cerner, autant au niveau conceptuel que sur le terrain. La bibliothèque/médiathèque a, en effet, d'abord un effet global, qui concerne l'ensemble de la situation éducative, dans laquelle il convient de l'inscrire. Elle donne, ensuite, lieu à des pratiques et à des opinions vécues dans le contexte particulier de chaque école. C'est pourquoi nous avons opté pour l'exploration qui, selon Selltiz et al. (1977) permet "de considérer plusieurs aspects différents d'un problème" et aide "à élaborer des hypothèses appropriées en vue d'études plus définitives" (pp. 91 et 112).

Ensuite, l'association de deux approches, au plan conceptuel et sur le terrain, nous a paru susceptible d'apporter des éclairages complémentaires aux constatations paradoxales que nous avons relevées. Nous combinons, ainsi, deux types d'exploration.

D'une part, pour tenter de répondre à la première question, nous avons choisi une approche conceptuelle, axée sur l'exploration de la littérature des domaines relatifs aux effets de l'environnement et aux caractéristiques des media dans leur relation avec l'apprentissage et l'enseignement.

D'autre part, pour tenter de répondre à la deuxième question, nous avons mené une enquête exploratoire dans quelques écoles polyvalentes. Cette option nous a conduite à retenir le choix d'"un petit nombre de cas", présentés par Selltiz et al. (1977) comme susceptibles de mener à des intuitions ou à des hypothèses, en particulier lorsqu'ils "présentent des contrastes" ou "comportent des caractéristiques frappantes" (p. 101). Nous avions, en effet, la possibilité d'inclure dans nos cas des écoles ayant des projets pédagogiques axés sur l'individualisation partielle ou totale des apprentissages. Dans cette perspective, notre enquête vise à explorer les dimensions reliées à l'utilisation que font les enseignants et les élèves de la bibliothèque/médiathèque de leur école, ainsi qu'aux opinions qu'ils en ont. Elle touche six écoles polyvalentes francophones de la région de Montréal.

Nous terminerons cette partie par la définition des principaux termes que nous allons utiliser tout au long de cette étude.

Principales définitions

. Apprentissage[1]
(Learning)

Processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement (De Landsheere, 1979, p. 18).

---

[1]Le premier terme est celui de la langue dans laquelle il est défini. Le second en est l'équivalent anglais ou français, selon le cas.

. Apprentissage par Modules Individualisés (A.M.I.)

Les objectifs du système A.M.I. sont:

- de favoriser le développement de l'autonomie chez les élèves;
- d'élaborer une pédagogie dynamique de type individualisé visant à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage;
- de personnaliser et d'humaniser le milieu de vie;
- d'offrir un environnement favorisant le développement global de la personne;
- d'amener la participation effective des différents agents du projet éducatif de l'école (Ecole polyvalente Georges Vanier, 1982).

. Audio-scripto-visuel

Tech. Ed. - Expression due à Jean Cloutier (1970) pour désigner la combinaison de trois langages de base pour l'analyse et la classification des media qui utilisent l'audio, le visuel et l'écrit (Mialaret, 1979, p. 30).

. Audiovisuel

Recouvre une réalité qui s'étend des moyens de communication de masse - télévision, radio, cinéma, disques - aux instruments individualisés d'expression que sont l'appareil photographique ou le magnétophone (...) Employé comme adjectif, réfère à la panoplie d'appareils et de techniques

pour la production et la diffusion de documents. Employé comme substantif, correspond à un langage: stratégies et processus de signification qui s'opèrent par le son et l'image, incarnés dans une infrastructure matérielle particulière: appareils et techniques (Geiser et al., 1978, p. 18).

. Bibliothèque scolaire
(School library)

Espace déterminé d'un établissement d'enseignement de niveau primaire ou secondaire, spécialement conçu ou adapté en vue de l'étude et de la lecture, ainsi que de la conservation, de l'utilisation et de l'administration d'un ensemble de documents et de moyens pédagogiques et didactiques appropriés, mis à la disposition permanente des élèves, du personnel enseignant et du personnel administratif de cet établissement (Thomas, Coulombe et Chabot, 1969, p. 46 - en référence à la Canadian School library Association, dans School Progress, vol. 38, no 3, mars 1969, pp. 49-52).

. Centre de documentation et d'information (CDI)(France)

1. Lieu où sont groupées les activités de la documentation et de l'information d'un lycée ou d'un collège.

2. On définit aussi un centre de documentation destiné à l'apprentissage par l'ensemble de locaux où toute la gamme des formes de communication imprimée ou audiovisuelle, les équipements correspondants et les services rendus par les documentalistes sont accessibles aux élèves

et aux professeurs (définition nord-américaine) (Mialaret, 1969, p. 65).

. Centre de ressources éducatives (CRE)

Le terme "centre de ressources éducatives" (CRE) réfère au système d'acquisition, de stockage, d'organisation et de gestion des ressources imprimées d'une part (ce qu'on désigne couramment par le terme "bibliothèque") et audiovisuelles d'autre part (incluant documents et appareils); on exclut donc tout le matériel didactique qui n'est ni texte imprimé ni audiovisuel (équipements de laboratoire, cartes, maquettes, trousses, etc.) (Bergeron et Pham Dang, 1976, note préliminaire).

. Centre documentaire multimédia (CDM)

Signifie le centre de documentation (bibliothèque) intégré (Szpakowska, 1975, p. 434).

. Centre multimédia

Le centre multimédia peut (...) se définir comme étant une activité organisée comprenant une direction, un personnel, des documents audio-scripto-visuels et des équipements regroupés dans un ou plusieurs locaux spécialisés, en vue d'offrir aux usagers, selon leur besoin et en fonction du projet éducatif de l'école, des services pédagogiques et administratifs d'organisation, d'animation, de production, de distribution et d'évaluation (Maurice et Lauzon, 1981, pp. 41-42, en référence au concept américain).

. Collège d'enseignement général et professionnel (Cegep)

Ecole polyvalente qui dispense un enseignement soit pré-universitaire, soit technique, en deux ou trois années (Québec, Ministère de l'Education, 1968, p. 10).

. Collège-bibliothèque
(Library-College)

"Dans son essence, le collège-bibliothèque est d'abord une bibliothèque groupant toutes les sources du savoir, entourée de laboratoires, de gymnases, de terrains d'athlétisme, d'auditoriums, de résidences, de lieux récréatifs, sanitaires, et d'endroits réservés à la prière et à la réflexion" (Louis Shores). Néologisme, correspondant à la réalité nouvelle, créé par Louis Shores (Thomas, Coulombe et Chabot, 1969, p. 59).

. Collège classique

Etablissement d'éducation qui dispense l'enseignement classique. L'élève, normalement, y est admis au terme de ses études élémentaires (Québec, Ministère de l'Education, 1968, p. 10).

. Curriculum

Ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction: il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des

enseignants (De Landsheere, 1979, p. 65).

. Document

- 1. Tout écrit servant de preuve ou contenant un renseignement.
  2. Oeuvre fixée à un support matériel au moyen du langage ou d'autres symboles (Thomas, Coulombe et Chabot, 1969, p. 65).

- Tout indice concret ou symbolique conservé ou enregistré aux fins de représenter, de reconstituer ou de prouver un phénomène ou physique ou intellectuel (Hassenforder, 1972, p. 169 - en référence à Briet, 1930).

. Ecole polyvalente

Etablissement scolaire qui offre un grand nombre d'options permettant aux élèves de se préparer soit à des études ultérieures, soit à l'exercice d'une activité professionnelle (métier, occupation de technicien) (Québec, Ministère de l'Education, 1968, p. 22).

. Education

- (...) Dans la pédagogie contemporaine, l'éducation a une signification très large et vise la totalité de la personne. C'est par cette visée que l'éducation est opposée - ou qu'on l'oppose de manière souvent fallacieuse et trop tranchée - à l'enseignement ou à l'instruction (...). L'éducation serait l'action réciproque de deux sujets l'un vers l'autre qui aboutirait à la transformation des deux personnalités mises en présence (Mialaret, 1979, p. 192).

- The process of successful learning (usually, but not necessary, aided by teaching) of knowledge, skills and attitudes, where what is learned is worthwhile to the learner (in the view of whoever is using the term) and usually (in contrast with training) where it is learned in such a way than the learner can express his own individuality through what he learns and can subsequently apply it, and adapt it flexibly, to situations and problems other than those he considered in learning it (...) (Rowntree, 1981, p. 75).

. Enseignement

(Teaching)

Processus par lequel l'environnement d'un individu ou de plusieurs individus est modifié pour les mettre en mesure d'apprendre à produire des comportements déterminés, dans des conditions spécifiées, ou de répondre adéquatement à des situations spécifiées (De Landsheere, 1979, p. 99).

. Enseignement modulaire

L'enseignement modulaire, l'organisation modulaire est une forme d'enseignement individualisé qui se réalise au moyen du module pédagogique et de l'aide individuelle de l'enseignant où la part d'initiative de l'élève est importante (Pinsonneault, 1983, p. 29).

. Environnement

Ensemble de circonstances pendant une période temporelle donnée (De Landsheere, 1979, p. 101).

. Individualisation de l'enseignement
(Individualized instruction/learning)

- R. Dottrens définit ainsi le travail individualisé: "C'est le mode d'enseignement fondé sur la prise en considération du fait que les enfants sont tous différents les uns des autres, qu'ils présentent chacun des caractéristiques qui leur sont propres: degré et nature de leur intelligence, manifestation de leur tempérament et de leur caractère, etc." Et il ajoute: "Nous distinguons tout de suite le travail individualisé du travail individuel ou personnel auquel nous venons de faire allusion: l'obligation qu'a chaque élève, après une leçon donnée à la classe, d'exécuter seul et pour son propre compte les exercices d'application indiqués par son maître, ces exercices étant les mêmes pour tous: forts et faibles, rapides et lents" (Mialaret, 1979, p. 269 - en référence à Dottrens, Eduquer et instruire).

- Some attempt to tailor the teaching and learning to the individual needs of each learner. Often this means no more than enabling the learner to learn at his own individual pace (perhaps using self-instructional materials) but it can also allow for the learner to choose his own approach to learning (drawing perhaps on a variety

of resources) and even to decide on his own individual objectives. Though the two terms are often used synonymously, individualised learning is not necessarily independent learning. Nor does individualised learning necessarily imply individual, solitary learning - students may sometimes need to work with others to meet certain individual learning needs (Rowntree, 1981, p. 126).

. Instructional technology

The part of educational technology concerned with applying scientific processes to learning experiences (American Association of School librarians, 1975, p. 112).

. Information

- La notion d'information implique seulement l'idée de la transmission efficace d'un message d'un émetteur vers un ou plusieurs récepteurs. La problématique de l'information est donc plus logique (informatique) que psychologique, au contraire de la notion de communication. L'enseignement, notamment, et plus généralement les conceptions de l'apprentissage se réfèrent de façon privilégiée à la logique de l'information au détriment des processus de communication (Mialaret, 1979, p. 256).

- L'information est une quantité négative apportée à l'esprit par l'événement quand il passe du futur au passé. Le savoir est une construction assez stable pour freiner l'écoulement du temps et

rester disponible à l'échelle d'une vie humaine, assez mouvante pour accueillir sans cesse de nouvelles réponses et les insérer dans des structures lisibles (Escarpit, 1976, p. 60).

. Innovation

Qu'elle prenne la forme d'une institution, d'une conduite ou d'un objet, l'innovation en éducation est toujours présentée comme oeuvre de nouveauté, dans le cadre d'un changement d'ordre technicista, même si une volonté de changement social est proclamée, de type volontariste (Mialaret, 1979, p. 357).

. Intégration

- Signifie que le tout est plus grand que la somme des parties: ce n'est ni une juxtaposition ni un complément, encore moins de la compétition. Intégration de l'audiovisuel: l'audiovisuel doit être considéré comme une composante à part entière du processus pédagogique enseignement-apprentissage qui est ainsi enrichi d'un mode de communication nouveau (Geiser et al., 1978, p. 38).

- Unification de tous les documents, quelle que soit leur nature, au sein d'une seule et même unité administrative (Szpakowska, 1975, p. 435). Cet auteur identifie "quatre modèles d'intégration des media et des services documentaires": modèle complètement séparé; modèle séparé; modèle partiellement intégré; modèle intégré (p. 42).

. Media

Voir Medium

. Media center

(Médiathèque)

- A learning center in a school where a full range of print and audiovisual media, necessary equipment, and services from media specialists are accessible to students and teachers (American Association of School librarians, 1969, p. XV).

- School media center: An area or system of areas in the school where a full range of information sources, associated equipment, and services from media staff are accessible to students, school personnel, and the school community (American Association of School librarians, 1975, p. 11i).

- Une médiathèque scolaire est une collection de documents imprimés et audiovisuels placée dans chaque établissement d'enseignement sous l'autorité de spécialistes qualifiés (Carroll et Beilke, 1979, p. 39).

. Media program

School media program: The media program for a school, conducted through an administrative subunit.

Media program: The media program is the total expression of all media functions including their delineation, their implementation in working with users, and their evaluation and projection (American Association of

School librarians, 1975, pp. 110-111).

. Medium (pl. Media) (Mialaret, 1979)
(Média (pl. médias) (De Landsheere, 1979))

- Medium - 1. Indique tout support de messages.
2. Selon MacLuhan, le fait essentiel de la communication, c'est la communication elle-même et ses media, plutôt que le message communiqué (Mialaret, 1979, p. 299).

- Média - Moyen de transmettre, de conserver, éventuellement d'amplifier le contenu du message dont il est le support. On distingue quatre grandes catégories de médias: les mass médias (...); les médias didactiques (...); les self-médias (...); les télémédias (...) (De Landsheere, 1979, pp. 171-172).

- Media - Printed and audiovisual forms of communication and their accompanying technology (American Association of School librarians, 1969, p. XV).

. Module

- Un module peut être une composante de l'horaire d'une durée de 10 à 50 minutes: cette signification s'applique principalement à l'enseignement secondaire lorsqu'il est question "d'horaire modulaire flexible";
- un module peut aussi être un groupe ou cellule d'étudiants engagés dans le même programme d'études et ayant par conséquent l'occasion

de travailler fréquemment ensemble;

- un module peut être enfin une unité de contenu ou partie d'un programme d'études constituant un tout autonome et de plus petite dimension que ce qu'on a pour habitude de nommer un "cours" (...) (Tournier, 1978, p. 161).

. Multimédia (sing. ou plur.)

1. "Un ensemble de moyens utilisés de façon concertée et intégrée" (E. Faure, Apprendre à être, p. 239);
2. Un adjectif: multiforme, multivarié;
3. Désigne aussi un kit (Szpakowska, 1975, p. 436).

. Programme éducatif

1. Plan d'action en matière d'éducation. La portée d'un programme peut être très vaste (...) ou très réduite (...).
2. Ensemble des cours poursuivant un objectif commun (De Landsheere, 1979, p. 217).

. Savoir

Voir la définition donnée par Escarpit (1976), en relation avec le terme "Information".

. Système

- Ensemble de pratiques, de méthodes et d'institutions formant à la fois une construction théorique et une méthode pratique. Un système désigne un ensemble des moyens matériels (hardware), de procédures et de programmes (software) organisés en vue de remplir un ensemble de fonctions (Mialaret, 1979, p. 419).

- Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but (Rosnay, 1975, p. 91).

. Système complexe

Un système complexe est constitué par une grande variété de composants ou d'éléments possédant des fonctions spécialisées. Ces éléments sont organisés en niveaux hiérarchiques internes (...). Les différents niveaux et éléments individuels sont reliés par une grande variété de liaisons. Il en résulte une haute densité d'interconnexions. Les interactions entre les éléments d'un système complexe sont (...) non linéaires (Rosnay, 1975, p. 94).

. Système ouvert

Un système ouvert est en relation permanente avec son environnement (en généralisant, on pourrait dire avec son écosystème). Il échange énergie, matière, informations utilisées dans le maintien de son organisation contre la dégradation qu'exerce le temps. Il rejette dans l'environnement de l'entropie, énergie "usée" (Rosnay, 1975, p. 92).

. Système

- Ensemble de pratiques, de méthodes et d'institutions formant à la fois une construction théorique et une méthode pratique. Un système désigne un ensemble des moyens matériels (hardware), de procédures et de programmes (software) organisés en vue de remplir un ensemble de fonctions (Mialaret, 1979, p. 419).

- Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but (Rosnay, 1975, p. 91).

. Système complexe

Un système complexe est constitué par une grande variété de composants ou d'éléments possédant des fonctions spécialisées. Ces éléments sont organisés en niveaux hiérarchiques internes (...). Les différents niveaux et éléments individuels sont reliés par une grande variété de liaisons. Il en résulte une haute densité d'interconnexions. Les interactions entre les éléments d'un système complexe sont (...) non linéaires (Rosnay, 1975, p. 94).

. Système ouvert

Un système ouvert est en relation permanente avec son environnement (en généralisant, on pourrait dire avec son écosystème). Il échange énergie, matière, informations utilisées dans le maintien de son organisation contre la dégradation qu'exerce le temps. Il rejette dans l'environnement de l'entropie, énergie "usée" (Rosnay, 1975, p. 92).

. Systémique (approche, analyse)

- Approche transdisciplinaire... qu'il ne faut pas considérer comme une "science", une "théorie", ou une "discipline", mais comme une nouvelle méthodologie, permettant de rassembler et d'organiser les connaissances, en vue d'une plus grande efficacité de l'action (Rosnay, 1975, p. 83).

- L'analyse systémique cherche à mesurer exactement, dans un système, les objectifs à atteindre en termes de performance, à définir les niveaux d'application, à intégrer les contraintes qui le conditionnent et à aboutir à des modèles rationnels de fonctionnement (Mialaret, 1979, p. 419).

. Technologie de l'éducation

- Application méthodique de principes scientifiques à la solution des problèmes que pose l'éducation. L'analyse, le développement, l'application et l'évaluation de systèmes, de techniques et des ressources matérielles en vue d'améliorer l'apprentissage humain (NCET) (De Landsheere, 1979, p. 263).

- Il serait peut-être intéressant de découvrir si la confusion existant au sujet de la notion de technologie de l'éducation est responsable des nombreuses définitions qui ont surgi, ou si, au contraire, c'est la multitude de définitions qui a engendré la confusion. Ce qui semble plus certain, c'est que de nombreuses définitions existant

et que la confusion règne (Scholer, 1983, p. 28 - en référence à Lachance et al., 1978; Saettler, 1978).

- The broad application of scientific processes to the solution of educational problems and the fulfillment of learners (American Association of School librarians, 1975, p. 112).

. Travail autonome

S'inspirant des "pédagogies actives", le travail autonome vise comme objectif premier, essentiel, à donner plus d'initiative et de responsabilité à l'élève dans son travail, en lui laissant une marge de liberté dans les sujets, les sources de documentation et les réalisations auxquelles il vaut aboutir (Centre international d'études pédagogiques, 1982, p. 17).

. Travail indépendant

Formule pédagogique visant à permettre à l'élève d'acquérir progressivement le goût et les moyens de l'autonomie intellectuelle, au prix d'une aide limitée (Mialaret, 1979, p. 443).

1.2 Recension des écrits

Nous aborderons dans cette partie les quatre points suivants, en fonction du problème que nous avons identifié: 1) le développement des bibliothèques scolaires aux Etats-Unis et au Québec; 2) les études

sur les représentations et les fonctions attribuées à la bibliothèque/médiathèque; 3) les études sur l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque au niveau secondaire par les enseignants et 4) par les élèves.

Un certain nombre de recensions ont déjà été faites sur les bibliothèques scolaires et sur l'utilisation des media (Aaron, 1972; Aaron, 1982a; Barron, 1977; Gaver, 1969; Lowrie, 1968; Loertscher, 1982; Szpakowska, 1973; Wilkinson, 1980). Leur examen, ainsi que celui de l'aspect historique des bibliothèques scolaires, débouche sur deux observations générales:

- d'une part, le glissement du concept de "bibliothèque scolaire" à celui de "programme de media";
- d'autre part, l'actualité de ce domaine, qui suscite un intérêt croissant; Aaron (1982a) relève, par exemple, 151 thèses de doctorat pour la période 1972-1980, ce qui représente, en moyenne par année, plus du double de la production des cinq années précédentes (1967-1971).

Les sources auxquelles nous faisons référence (en majorité des thèses, mais aussi quelques recherches, en ce qui concerne surtout les points 3 et 4) sont principalement d'origine américaine; toutefois, lorsqu'ils existent, les travaux français, canadiens et québécois ont été mentionnés.

1.2.1 Le développement des bibliothèques scolaires aux Etats-Unis et au Québec

Le développement des bibliothèques scolaires aux Etats-Unis peut se diviser en deux périodes: avant et après 1960.

La première période commence au début de ce siècle, après une phase de collaboration entre écoles et bibliothèques publiques. Le terrain était préparé par l'impact des conceptions de John Dewey, la fermentation des idées d'où est issu le mouvement progressiste en éducation et l'émergence de nouvelles méthodes pédagogiques centrées sur l'enfant. Sans doute, la tendance plus générale à un apprentissage autodidacte, qui explique pour beaucoup le succès des bibliothèques publiques, n'est-elle pas non plus étrangère à cette ouverture.

Cette époque voit également le développement de l'audiovisuel dans l'enseignement, en particulier durant la période 1918-1924, avec le début de cours universitaires en enseignement visuel, la fondation des premières associations professionnelles et des premiers périodiques, la mise sur pied de recherches et d'unités administratives dans ce secteur (Saettler, 1978; Scholer, 1983).

Un autre élément moteur du développement des bibliothèques scolaires réside dans l'existence d'un processus de reconnaissance, comme le précise Beswick (1971):

> A major factor in the development and consolidation of the American high school library was the accreditation association, and the need of high schools to have the appropriate seal of approval (p. 124).

Davies (1979) fait ainsi remarquer que la conception récente de la bibliothèque comme centre vital de l'enseignement était déjà affirmée au début du siècle:

> In 1913, Lucille Fargo (...) presented the concept of the school library functioning as a laboratory and a workshop... putting into the hands of the pupils the necessary tools for further achievement. In 1915, Mary E. Hall (...) explained how the 'new' library differed from the 'old' in supporting the curriculum (p. 36).

On trouvait même, déjà, à cette époque, la notion actuelle d'une approche "multimédia", comme en témoignent les normes rédigées à l'intention des écoles secondaires, sous la direction de Charles C. Certain, et publiées en 1920. L'esprit de ces normes, considéré comme "en avance sur son temps", a donné lieu à des recommandations que Beswick (1971) qualifie de "visionnaires" et qu'il considère comme toujours d'actualité en 1971:

> The Certain Standards are essential reading for anyone trying to understand the development of American school-librarianship; and to British librarians (...) the minima laid down will be a surprise and a challenge (p. 161).

On voit aussi apparaître à cette période plusieurs ouvrages, dont un manuel de base, The library in the school, publié par Lucille Fargo en 1930 et maintes fois réédité, ainsi qu'une "abondante littérature professionnelle" (Hassenforder, 1972) et même un début de recherche; Henne (1950) signale, par exemple, 269 études pour la période 1927-1947.

C'est ainsi que l'entre-deux-guerres se caractérise, selon Hassenforder (1972), par une sérieuse implantation des bibliothèques scolaires. Beswick (1971) précise qu'elle atteint même les Etats du Sud, où l'on commence à prendre conscience de leur importance.

L'intérêt pour les bibliothèques scolaires apparaît également au sein de la National Society for the Study of Education (NSSE) qui leur consacre son 42e volume annuel, en 1943. Gray en définit ainsi l'orientation générale:

> A basic assumption underlying this yearbook is that the school library at any level of general education is a vital element in the educational process, deriving its objectives from the society, the community and the institution that it serves (Henry, Ed., 1943, p. 15).

Cet ouvrage a pu, aux dires de Beswick, étonner bien des bibliothécaires scolaires par son contenu novateur. Bien que centré sur une forme d'enseignement où les livres ont une place marginale ("aids" in classroom teaching), il représente cependant une contribution marquante.

Les nouvelles normes qui paraissent en 1945 sont orientées vers le présent et l'avenir: School libraries for today and tomorrow. Elles insistent sur le personnel, les fonds et les locaux. Leur influence est si grande, note Beswick (1971), que la formation de bibliothécaires scolaires représente l'activité majeure d'un bon nombre d'écoles de bibliothéconomie à cette époque.

Maurice et Lauzon (1981) font remarquer que cette période correspond également à un développement massif des techniques audiovisuelles, dont on a pu constater l'efficacité au cours de la guerre, ce qui aurait grandement impressionné les enseignants.

Sur le plan pédagogique, la tendance à l'individualisation de l'enseignement se répand. Butts et Cremin (1953) remarquent que 40% des écoles de zones urbaines avaient adopté, en 1948, une forme ou une autre d'enseignement individualisé et que cette tendance était encore plus marquée pour les villes moins peuplées.

Ces développements se traduisent, au niveau des bibliothèques scolaires, par la constitution de fonds de ressources audiovisuelles et aboutit de plus en plus souvent à un changement de dénomination, la bibliothèque devenant un centre de ressources didactiques (materials center). Cette extension est entérinée par la section des bibliothèques scolaires de l'American Library Association, en 1956:

> The American Association of School Librarians (AASL) believes that the school library is the proper center for instruction materials (American Association of School Librarians, 1956; cité par Geppert, 1975, p. 10).

Les normes parues en 1960 marquent le début de la deuxième période et représentent une étape significative, avec l'introduction de la notion de "programme de la bibliothèque scolaire". On les considère généralement comme le texte qui préfigure la philosophie de la "médiathèque" ou du "centre des media". Les objectifs cités, repris tels quels de l'édition de 1945, sont orientés vers l'aide et les conseils aux lecteurs, le service de documentation et la recherche documentaire, la mise en place d'un enseignement sur la manière d'utiliser les documents, l'aide psychologique en vue de la résolution de problèmes personnels et la collaboration entre professeurs et bibliothécaires:

The purposes of the school library are to:

1 - Participate effectively in the school program as it strives to meet the needs of pupils, teachers, parents, and other community members.
2 - Provide boys and girls with the library materials and services most appropriate and most meaningful in their growth and development as individuals.
3 - Stimulate and guide pupils in all phases of their reading so that they may find increasing enjoyment and satisfaction and may grow in critical judgment and appreciation.
4 - Provide an opportunity through library experiences for boys and girls to develop helpful interests, to make satisfactory personal adjustments, and to acquire desirable social attitudes.
5 - Help children and young people to become skillful and discriminating users of libraries and of printed and audio-visual materials.
6 - Introduce pupils to community libraries as early as possible and co-operate with those libraries in their efforts to encourage continuing education and cultural growth.
7 - Work with teachers in the selection and use of all types of library materials which contribute to the teaching program.
8 - Participate with teachers and administrators in programs for continuing professional and cultural growth of the school staff.
9 - Co-operate with other librarians and community leaders in planning and developing an over-all library program for the community or area.

(American Library Association, 1960, pp. 8-9).

Les années 1960 sont foisonnantes à plus d'un titre. C'est la période d'une remise en question générale du système d'éducation, que l'on découvre à la fois inadapté à une société en changement et incapable de résorber les inégalités. Forquin (1979) remarque, par exemple, que

les études sur l'inégalité d'accès à l'éducation: Slums and suburbs, de James B. Conant, et Education and income: inequality of opportunity in the public schools, de Patricia Cayo Sexton, sont publiées en 1961,

> Ebranlant la croyance "libérale" selon laquelle l'expansion des systèmes d'enseignement, la facilitation (légale ou matérielle) de l'accès aux études, la diffusion des croyances et des attentes "méritocratiques" étaient en elles-mêmes des facteurs suffisants de "démocratisation" (p. 91).

Les scientifiques sont conviés à se pencher sur la modernisation des contenus de l'enseignement, ce qui donne lieu à des réflexions comme celles de Bruner (1960), dans The process of education ou de Trump et Baynham (1961), dans Focus on change: guide to better schools. Les lois alors adoptées: National Defense Education Act (NDEA) en 1958 et Elementary and Secondary Education Act (ESEA) en 1965, ont une influence considérable en autorisant la formation de spécialistes responsables de centres multimédia (NDEA, Title XI) et en injectant des fonds considérables dans l'acquisition de ressources imprimées et non imprimées (ESEA, Title II: School library resources, textbooks and other instructional materials). Davies (1979) note que le financement a été de plus d'un milliard de dollars pour la période 1966-1979.

On assiste également au déroulement, de 1963 à 1968, d'un projet subventionné par la fondation Knapp et visant à démontrer l'avantage pédagogique de la bibliothèque scolaire, à partir de 5 écoles primaires et de 3 écoles secondaires sélectionnées comme écoles-pilotes pour la qualité de leur bibliothèque (Sullivan, Ed., 1968). Le projet lui-même, ainsi que les études qui l'ont entouré ont fortement contribué à promouvoir les

bibliothèques scolaires à cette époque.

Dans un tel contexte, les normes de 1960 eurent un impact sans précédent, y compris sur le développement du concept même de bibliothèque, de plus en plus orienté vers celui de "centre multimédia".

L'évolution est telle que les normes de 1969 adoptent cette nouvelle terminologie: Standards for school media programs (American Association of School Librarians, 1969).

Il convient de relever le fait qu'elles sont publiées conjointement par l'American Association of School Librarians, et le Department of Audiovisual Instruction (DAVI) de la National Education Association. Beswick affirme que ce texte est l'amorce d'une "décade révolutionnaire", dont un premier indice est celui des changements de dénomination; la "bibliothèque scolaire" (school library) est ainsi rebaptisée "centre de ressources" (RC: resource center), "centre d'apprentissage" (LC: learning center), centre des ressources didactiques (IMC: instructional materials center), pour ne citer que les expressions les plus couramment employées.

Cet élargissement du champ sémantique révèle, en outre, l'importance croissante et multidirectionnelle de la technologie éducative qui a, d'ailleurs, tendance à se tailler une place à part. On en arrive aussi à une distinction, au niveau du personnel, entre bibliothécaires et spécialistes en audiovisuel, aux formations diversifiées (pour ne pas

dire divergentes), ce qui n'est pas sans poser quelquefois de sérieux problèmes de collaboration. Les normes, toutefois, adoptent la dénomination plus englobante de "spécialiste des media".

La philosophie des normes de 1969 est pourtant unificatrice et place le centre des media au coeur de l'école: on y retrouve les objectifs élaborés en 1960, l'accent étant mis cette fois sur une plus grande intégration de ces objectifs au programme général de l'école:

> The process of education is essentially creative (...) In this entire process the media program, its staff and its center play vital roles. Media convey information, affect the message, control what is learned, and establish the learning environment. They will help to determine what the pupil sees and what his attitude will be toward the world in which he lives. Therefore, it is important that every media specialist participate actively in shaping the learning environment and the design of instruction and that every media facility, piece of equipment, books, or material be selected, produced and used so that students in our schools are challenged to a dynamic participation in a free, exciting and enriched life (American Association of School Librarians, 1969, p. 1).

Ces normes sont révisées en 1975 et endossées aussi bien par les bibliothécaires (AASL) que par les professionnels de l'audiovisuel qui ont, entre temps, changé le nom de leur association (DAVI devient AECT: Association for Educational Communications and Technology). Leur titre, Media programs: district and school, révèle une extension, au niveau du district scolaire, de la notion de programme de media, jusqu'alors appliquée aux seules écoles. Cette notion est définie comme suit:

> A media program represents a combination of resources that includes people, materials, machines, facilities and environments, as well as purposes and processes. The combination of these program components and the emphasis given to each of them derive from the needs of the specific educational program. The more purposeful and effective the mix, and the more sensitively it responds to the curriculum and the learning environment, the better the media program (American Association of School Librarians, 1975, p. 4).

Les normes de 1975 insistent sur les objectifs qualitatifs des "programmes de media", qu'il s'agisse du district scolaire ou de l'école, ou encore de leur interrelation.

Les membres de l'AECT, toutefois, ont tendance à élargir la conception du centre des media à celle d'un centre d'apprentissage incluant différents services, dont la bibliothèque/médiathèque:

> The areas of the Basic Learning Center Complex include a diagnostic and evaluation center, a prescriptive programming and materials and module development center, an instrumental skills development center, small conference rooms, seminar rooms, a library-media resource center, a graphic arts center including photography and television studios, and a large group presentation area (Bennie, 1977, p. 116).

La conception d'un ensemble de centres d'apprentissage, dont les activités sont soutenues par une médiathèque (a multimedia "library") et par une base de données (data bank), est également mise de l'avant par Joyce (1974).

Mentionnons, pour clore cette esquisse de l'évolution des bibliothèques scolaires aux Etats-Unis, l'existence du mouvement des collèges-bibliothèques ("library-colleges") dont l'instigateur, Louis Shores, avait déjà tenté de faire adopter l'idée dans les années 1930, sans grand succès alors. Ces institutions où, selon Fontaine (1977), "la bibliothèque a pris tellement d'importance qu'elle est devenue le collège", se sont développées à partir des années 1950. Elles constituent un réseau, élaborent des publications et tentent de promouvoir une "conception unifiée du milieu éducatif", axée sur le travail individuel qui permet à l'étudiant un "contact direct avec le savoir".

En résumé, le développement des bibliothèques scolaires aux Etats-Unis a été ponctué par différentes normes marquant, surtout à partir de 1960, une nette évolution vers la notion de "programme" intégré à l'enseignement et une transformation progressive en centres multimédia. L'introduction de la technologie éducative et le mouvement plus marqué vers l'individualisation, associés à une injection importante de fonds fédéraux, ont permis un développement considérable. Les normes de 1969 et de 1975 ajoutent les dimensions de l'intégration des media au projet éducatif et au curriculum.

On décèle, toutefois, une certaine unité d'intention derrière le déplacement de l'accent de la bibliothèque vers le centre des media. Il suffit, par exemple, de rappeler que l'esprit d'un texte comme les Certain Standards, adopté en 1918, est encore considéré comme très actuel, ainsi que l'a noté Beswick (1970, 1971) ou que le spécifie Davies (1979):

> Unfortunately, the typical 50-year lag between recognizing an education need and adequately meeting that need has been all too apparent in the history of the evolution of the public school library (p. 37).

Ainsi, même si l'on trouve, dès le début du siècle, des énoncés de principe plaçant la bibliothèque au coeur de l'école, il semble qu'il ait fallu attendre quelquefois assez longtemps pour que leur application se concrétise. Relevons, en outre, que, si les bibliothécaires eux-mêmes, tout comme les enseignants d'ailleurs, ont pu résister aux différents changements intervenus dans le monde de l'éducation, quelques-uns d'entre eux ont, au contraire, mené des batailles d'avant-garde. On ne s'étonnera donc pas de voir associées, à un même moment, de multiples tendances dans le rôle attribué aux bibliothèques scolaires. Ces dernières s'inscrivent, en fait, sur un continuum allant de la notion de complément à l'enseignement à celle de la bibliothèque comme un "laboratoire général" sur lequel s'appuient et l'enseignement et, surtout, les apprentissages.

Au Québec le développement des bibliothèques scolaires remonte au milieu du siècle dernier. Drolet (1965) mentionne, en effet, qu'elles apparaissent officiellement au Bas-Canada sous l'influence de Jean-Baptiste Meilleur, premier Surintendant de l'Education, à partir de 1842. Meilleur, de même que Ryerson au Haut-Canada, croyait en l'importance éducative des livres et des bibliothèques. La Loi d'Education du Bas-Canada de 1849 prévoit, ainsi, l'organisation de bibliothèques scolaires, "sous le contrôle des Commissions d'écoles". Cependant, alors qu'au

Haut-Canada, tout comme aux Etats-Unis un peu plus tôt, les bibliothèques scolaires alors créées avaient pour vocation de servir également le public, ni Meilleur ni, après lui, Chauveau, n'arrivèrent à introduire ce modèle au Bas-Canada, où, selon Lajeunesse (1983), les autorités religieuses cherchaient à contrôler les livres et les bibliothèques, autant au niveau des écoles qu'à celui des paroisses.

On retrouve, plus tard, dans le Code scolaire de la Province de Québec, une section relative aux bibliothèques scolaires. L'article 571 prévoit qu'une subvention "ne dépassant pas deux mille dollars" puisse être répartie entre toutes les bibliothèques scolaires de la province et l'article 572 établit que:

> Les corporations scolaires peuvent affecter un montant quelconque pour l'établissement et l'entretien de bibliothèques, et, avec l'autorisation du surintendant, émettre des obligations pour créer un fonds à cette fin (cité dans: Québec, Ministère de l'éducation, 1978, p. 4).

Les articles qui apparaissent ensuite dans la nouvelle loi scolaire de 1960 (Bill 39) portent les mêmes numéros. Cette loi "autorise toute commission scolaire" à assumer le coût de l'établissement, du maintien et du développement de bibliothèques scolaires.

Un sous-comité des bibliothèques scolaires a été créé à cette époque, au sein du Département de l'instruction publique et a été chargé "de rédiger les règlements pour la régie interne des bibliothèques scolaires". Cette décision provoque l'attente, dans le milieu professionnel des bibliothécaires, "d'un programme rationnel de règlements parfaitement

adaptés aux besoins du Québec" (Desrochers, 1961a).

La bibliothèque fait également partie, selon l'expression de Galarneau (1978), de "l'équipement pédagogique" des collèges classiques. Ces derniers disposent de bibliothèques souvent importantes, que des "bibliothécaires nouvellement formés" se chargent de réorganiser à partir des années 1940 (Léveillé, 1977).

Il faut souligner que c'est au niveau des collèges classiques qu'on a d'abord commencé à évoquer "le rôle pédagogique" possible des bibliothèques, en particulier avec la publication du Programme pour une bibliothèque collégiale (Desrochers, 1961b). Or cette évolution vers une "revalorisation de la bibliothèque" s'inscrit, en fait, dans un courant de "pédagogie nouvelle", qui tend à accorder "une plus grande place au travail de l'étudiant" (Léveillé, 1977).

En effet, le mémoire présenté en 1962 par l'Association canadienne des bibliothécaires de langue française à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec affirme que:

> Dans toute école moderne et véritablement "XXe siècle", la bibliothèque doit être considérée comme le laboratoire de l'enseignement (Association canadienne des bibliothécaires de langue française, 1962, p. 2).

Ce document rappelle également que les nouveaux programmes des Facultés des Arts des Universités Laval et de Montréal:

> Exigent de la part des professeurs la compétence nécessaire pour utiliser la bibliothèque comme instrument pédagogique d'enseignement (Ibid, p. 20).

Ces idées ont été reprises et développées dans la réforme scolaire préconisée par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, sous l'éclairage des objectifs généraux suivants:

> Un humanisme contemporain, un enseignement centré sur l'enfant, une éducation ouverte sur le monde, une pédagogie active, moins livresque, plus rattachée à l'observation, et une meilleure préparation du personnel enseignant (dossier: Le Rapport Parent, dix ans après, 1975, pp. 22-23).

Les auteurs du Rapport Parent consacrent un chapitre entier aux bibliothèques scolaires, dont ils soulignent le rôle de "laboratoire général de tout l'enseignement" (Tome II, vol. III, chap. XXXI):

> Un enseignement bien conçu suppose la fréquentation quotidienne des livres. Les méthodes actives de la pédagogie contemporaine font même de cette fréquentation une nécessité absolue, à tous les niveaux de l'enseignement, aussi bien pour le maître que pour l'élève; ni l'un ni l'autre, en effet, ne peut se contenter aujourd'hui du manuel scolaire, ni être l'homme d'un seul livre. (art. 1162)
>
> Dans l'école active, la bibliothèque scolaire est en effet le laboratoire général de tout l'enseignement... La bibliothèque est un instrument essentiel de l'enseignement (art. 1163) (Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement, tome II, vol. 3, 1964, p. 312).

Ces points sont également rappelés dans différents autres passages (tome II, vol. 2, chap. V, p. 140 et chap. VI, p. 169; tome II, vol. 3, chap. VIII, p. 133; tome III, vol. 5, chap. VIII, pp. 23-24).

La bibliothèque scolaire répond, ainsi, selon le Rapport Parent, à la nécessité absolue de la fréquentation quotidienne des livres, qui fournissent des leçons de langue et de style tout en affinant la sensibilité, l'imagination et l'intelligence. Elle permet aussi de développer, d'une part, le goût de la lecture, par le contact avec les meilleurs esprits de l'humanité et, de l'autre, des habitudes autodidactes, grâce à l'accès aux ouvrages documentaires. Le chapitre XXXI se termine par dix recommandations concernant les budgets, les locaux, la compétence du personnel et le fonctionnement de la bibliothèque, aux divers niveaux de l'enseignement.

Il est indéniable que le système scolaire, issu de la loi 60 de mars 1964, a été marqué par les orientations du Rapport Parent, pour la réalisation desquelles des moyens très considérables ont été mis en oeuvre. Ainsi, le secteur des bibliothèques scolaires a-t-il également fait un bond en avant, bien que de façon inégale, selon les niveaux d'enseignement.

En effet, comme le fait remarquer Gosselin (1972), on est parti plutôt "par le toit", en favorisant d'abord les universités et les cégeps. Mentionnons l'existence d'un certain intérêt, à ce niveau d'enseignement, pour la formule du "collège-bibliothèque", ce qui s'est traduit par la mise en chantier de plusieurs projets, dont aucun n'a cependant réussi à survivre (Boucher, 1970; Brault, 1970; Fontaine, 1977; Léveillé, 1977; Zielinska, 1967).

Il faut noter également qu'un effort budgétaire important a été consenti aux niveaux primaire et secondaire, pour la construction de bibliothèques scolaires, leur aménagement et l'acquisition de collections, qu'il s'agisse de la dimension "imprimé" ou de la dimension "media". Les nouvelles écoles polyvalentes où, selon Woods-Hébert (1976), on s'est exprimé "d'abord dans la brique et le béton", ont ainsi prévu des locaux susceptibles d'accueillir 10% des effectifs et obtenu l'affectation de budgets d'équipement considérables. En outre, des fonds spéciaux leur ont été attribués de 1970 à 1973, par l'"opération dépannage et démarrage", pour la création ou le développement des collections et pour la mise à jour (classification, catalogues, fichiers). Ces mesures ont eu un certain impact sur les commissions scolaires. Woods-Hébert (1976) rappelle, par exemple, que la CECM a édicté des normes en 1970 et embauché une quinzaine de bibliothécaires professionnels pour les écoles polyvalentes.

Toutefois, les dimensions "imprimé" et "media" sont peut-être à l'origine d'une certaine ambivalence dans les fonctions, ce qui s'est traduit tant au niveau de la terminologie qu'à celui des structures, comme le relève en particulier Szpakowska (1975). Au niveau terminologique, on retrouve différentes désignations référant, d'une part, aux supports imprimés et/ou audiovisuels (bibliothèque, service audiovisuel, audiovidéothèque, médiathèque, centre multimédia, etc.) et, de l'autre, aux notions de ressources et de documentation (centre de ressources, centre de documentation, etc.). Szpakowska attribue ces "interprétations verbales multiples" à un manque de précision conceptuelle "de ce-qu'on-veut implanter" (1975, p. 79). Cet auteur note également un "flottement"

structurel, en ce qui concerne la place accordée à la bibliothèque dans les écoles à aires ouvertes, selon les documents Ecole, milieu de vie consacrés au niveau secondaire (Québec, Ministère de l'Education, 1972 et 1974a). Ces derniers oscillent, en effet, entre un "centre de documentation" intégré dans chaque département, sans mention de service central (1972, p. 20), et une "bibliothèque", qui étend dans les départements "des extensions spécialisées qu'on appelle centres de documentation" (1974a, p. 16). Quant aux fascicules consacrés au niveau élémentaire (1971 et 1976a), ils prévoient un "centre de documentation" qui peut être centralisé ou non. Mais, même s'il y a hésitation sur le type d'organisation, ces documents accordent cependant explicitement une place aux ressources documentaires, ce qui est assez exceptionnel. En effet, on ne trouve pas, dans les textes ministériels de réflexion ou d'orientation ultérieurs, d'autre écho aussi considérable du rôle central de la bibliothèque, tel qu'affirmé au départ par le Rapport Parent.

La "conception organique de l'activité éducative", élaborée en 1971 par le Conseil supérieur de l'éducation, ne fait pas de référence explicite à la bibliothèque scolaire. Tout au plus faut-il comprendre que cette dernière fait partie des "conditions favorables" et des "éléments d'appoint" permettant à l'étudiant de devenir "l'agent principal" et "l'expert" de sa propre éducation (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1971, p. 37).

Pour sa part, le Rapport du Groupe Poly, chargé de "l'étude de l'organisation et du fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes", ne contient qu'en annexe et de façon ponctuelle certaines données relatives

à la bibliothèque et aux moyens d'enseignement (Québec, Ministère de l'Education, 1974b). Ces dernières mettent en relief différentes faiblesses: seulement le tiers des écoles possèdent plus de 10 volumes par élève; la moitié ou moins ont des places en nombre suffisant; les moments d'accès avant et après les cours et pendant les repas sont loin d'être généralisés; 40% des écoles francophones comptent un bibliothécaire professionnel, en regard de 100% des écoles anglophones; l'accessibilité aux moyens audiovisuels est liée à la taille des écoles (Annexe D, pp. 339-343).

De même le Livre vert (Québec, Ministère de l'éducation, 1977a), qui se veut un "instrument de réflexion collective sur l'enseignement primaire et secondaire en vue de mieux définir les orientations et les méthodes de l'école publique" oublie-t-il, selon l'expression de Vertefeuille (1978), "cette partie essentielle de la vie même d'une école qu'est la bibliothèque".

Notons, toutefois, une exception venant du Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (COPIE), qui identifie une nouvelle façon d'utiliser le "centre documentaire" de l'école comme un "indicateur" d'innovation:

> A partir de nos visites (...), nous pouvons déterminer quelques paramètres sur lesquels portent plus spécialement les innovations:
> - (...)
> - l'utilisation de nouveaux moyens, entendant par là des moyens modernes comme la télédistribution, ou les terminaux d'ordinateurs, mais aussi cette nouvelle mise à disposition de moyens plus traditionnels que constitue le "centre documentaire"

> (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1976, p. 123 - souligné par nous).

Cette constatation n'a, cependant, pas non plus suscité beaucoup d'écho dans le milieu scolaire. Elle préfigure peut-être une évolution encore à venir, ou une réalité à "re-découvrir" en termes d'innovation.

L'Ecole québécoise: énoncé de politique et plan d'action (Québec, Ministère de l'Education, 1979) oriente ses finalités vers le développement de la personne "dans toutes ses dimensions". Ce document est le prumier texte officiel faisant état de la faiblesse des politiques du ministère à l'égard des bibliothèques scolaires:

> Le ministère est conscient que les besoins exprimés par les enseignants et plus encore par les professionnels responsables des bibliothèques, exigeraient en réponse un effort encore plus considérable de sa part. Il estime que le temps est venu de faire le point sur l'état des bibliothèques et d'élaborer pour l'avenir des politiques plus explicites que celles qui ont cours actuellement (p. 108).

Le besoin de telles politiques, affirmé dès les années 1960 par les milieux professionnels et reconnu par les milieux scolaires, s'est traduit par la création d'un groupe de travail. Ce dernier a fait, entre autres, le tour de la situation et de ses problèmes et a proposé les grandes lignes d'une politique de développement (Québec, Ministère de l'Education, 1981). Ce document a ensuite été confié à un autre comité qui a rédigé un plan d'action, sous forme de document de travail (Québec, Ministère de l'Education, 1982). Bien que mentionné dans au moins deux écrits (Lemelin, 1981; Québec, Ministère des Affaires

culturelles, 1984), ce dernier n'a cependant pas encore été publié. On peut, ainsi, s'interroger sur la permanence des intentions du ministère de l'Education qui a, en plus, fait disparaître de son organigramme, à l'automne 1980, le Service des bibliothèques d'enseignement dont la création remontait à 1962.

Mentionnons, toutefois, que les statistiques officielles de 1981-1982 (Québec, Ministère de l'Education, 1983) laissent entendre que la situation est relativement satisfaisante, puisque:

> 80% des écoles primaires, 88% des écoles secondaires, 98% des polyvalentes et 100% des cégeps possèdent une bibliothèque commune (p. 21).

Ce même document présente "quelques points de comparaison Québec-Canada", tout en mettant le lecteur en garde contre des "comparaisons périlleuses" entre les données canadiennes de 1976-1977 (excluant le Québec) et les données québécoises de 1980-1981. Cependant, les chiffres globaux cités pour l'enseignement primaire et secondaire montrent des points forts et des points faibles des deux côtés, comme l'indique le tableau 1.

Ces statistiques ne rendent cependant compte que d'une partie de la réalité. D'une part, elles témoignent surtout de l'affectation de locaux et de collections - points qui, examinés plus en détail, répondent souvent à peine aux normes minimales retenues par les associations professionnelles des autres pays ou au niveau international. D'autre part, elles n'approfondissent pas certains aspects, comme l'évolution

Tableau 1

Données canadiennes et québécoises sur les bibliothèques scolaires*

	Canada (1976/77)	Québec (1980/81)
1) nombre d'écoles possédant une bibliothèque commune	environ 72%	82%
2) fonds de livres de l'ensemble des écoles	environ 50 millions de volumes (l'Ontario totalisant 40% de l'ensemble canadien)	environ 13 millions de vol. (soit 20%, en admettant le même chiffre en 76/77)
3) nombre de livres par élève (résultats à prendre avec précaution, compte tenu de la décroissance des effectifs)	14,7 (14,7 en Ontario)	20,3
4) dépenses par élève	imprimés $6,20 non impr. $1,20	impr. $5,50 non impr. $0,80

*Présentation élaborée à partir des statistiques de 1981-82 (Québec, Ministère de l'Education, 1983, p. 20).

des budgets ou l'affectation de personnel, lesquels représentent des points très critiques au Québec.

Ainsi, trouve-t-on également de nombreuses observations décrivant une situation qui ne cesse de se dégrader, tant au point de vue des ressources matérielles et humaines qu'à celui de l'exploitation pédagogique. En effet, selon Maurice et Lauzon (1981), l'injection de fonds correspondant à l'"opération dépannage et démarrage" a représenté en fait "la dernière intervention majeure du gouvernement", qui n'a pas

édicté de normes relatives aux budgets d'opération et d'acquisition pour le service qu'elle permettait cependant de créer - la situation étant "tout à fait semblable" pour l'imprimé et l'audio-visuel. Ces auteurs soulignent en outre que le besoin corespondant en personnel qualifié pour ces deux services (à l'origine séparés, mais en voie d'"intégration") n'est couvert par aucune norme prévoyant "la présence d'un personnel minimum". Ainsi, la catégorie des "professionnels non enseignants" (P.N.E.), formée par les bibliothécaires et les spécialistes en moyens d'enseignement, représente-t-elle une "cible" (Gélinas, 1982c) ou une "soupape" (Jomphe, 1981) pour les coupures budgétaires et les mises en disponibilité. Ces professionnels sont, enfin, desservis par le plan de classification des emplois qui présente des ambiguïtés et peut permettre la confusion entre différents diplômes (maîtrise, baccalauréat, cégep) et entre différentes tâches (professionnelles, techniques). Ces tâches peuvent également paraître interférer en partie avec celles des enseignants. Ces questions, qui ont donné lieu à un certain nombre d'études administratives et syndicales, en restent généralement à un prudent statu quo (à savoir: disparition des "professeurs-bibliothécaires", coexistence des "bibliothécaires", des "spécialistes" et des "conseillers" en moyens et techniques d'enseignement). Cette situation crée une certaine insécurité qui mitige les motivations à travailler dans les bibliothèques scolaires. Ainsi Legendre constate-t-il, dès 1966, que les enseignants québécois détenteurs d'une formation reliée aux bibliothèques n'ont pas tendance à avoir un emploi dans ce secteur. De même, Woods-Hébert (1976) note-t-elle que les bibliothécaires professionnels attirés à la CECM en 1970 sont démissionnaires quelques années plus tard, pour

des raisons "de statut et de sécurité":

> Les bibliothécaires scolaires se sentent menacés, autant par les professeurs mis en disponibilité que par les bibliotechniciens dont les services coûtent moins cher (...) Les quinze dernières années des bibliothèques scolaires de la CECM donnent l'impression d'une trajectoire d'un grand essor, en train de s'essoufler. Les écoles ont des collections variées, de beaux locaux et un excellent ameublement, mais le personnel professionnel les fuit et ceux qui restent ont de la difficulté à conserver leur enthousiasme (pp. 165-166).

Baillargeon (1981) élargit la question en remarquant que les responsables des bibliothèques scolaires diplômés en bibliothéconomie sont loin d'être parmi ceux qui ont obtenu un premier cycle en éducation - lesquels ont tendance à se retrouver ailleurs que dans les commissions scolaires.

Ces carences au niveau du budget et surtout d'un personnel qualifié sont des problèmes majeurs, identifiés à de nombreuses reprises par les bibliothécaires et leurs associations (Brault, 1965 et 1971; Chartrand, 1962; Garigpy, 1967; Gélinas, 1982a, b, c et d; Jomphe et al., 1981; Legendre, 1966a, b et c; Rousy, 1976; Szpakowska, 1975).

Mais les problèmes s'étendent aussi à l'exploitation pédagogique de la bibliothèque scolaire - et ce dès la mise en place de la réforme scolaire issue du Rapport Parent. Legendre (1966b) constate, en effet, que les bibliothèques "ne sont pas encore 'au coeur de l'école'" et Brault (1971) déplore qu'on ait, dans beaucoup de cas, "greffé artificiellement ce qu'on a convenu d'appeler une bibliothèque sur ce qu'on

nommait une école". Cet auteur rappelle que la bibliothèque est "une institution pédagogique qui doit 'informer' la pédagogie de l'institution", c'est-à-dire:

> Lui donner une 'forme' particulière, vivante, orientée vers le document plutôt que vers le professeur, axée et basée sur la recherche personnelle plutôt que sur le cours magistral (p. 83).

Brault lance alors la "question capitale" de savoir si "la pédagogie pratiquée au Québec a pris résolument ce virage". De son côté, Szpakowska (1975) parle de "marginalité", de "faux-modernisme" et de "sous-développement" des ressources, ce qui l'incite à déclarer que "le souffle de la réforme n'a pas encore engendré une rénovation tant souhaitée des attitudes, des méthodes, des objectifs et des programmes". Cet auteur identifie "deux perspectives d'avenir" pour la bibliothéconomie scolaire, l'une qui se traduit par la transformation de la bibliothèque traditionnelle "en une bibliothèque multimédia non moins traditionnelle", et l'autre qui présente la bibliothèque comme "le pivot d'un système de distribution et de diffusion des multimédias de chaque école", dans la perspective d'une "dynamique de changement". Il faut déplorer, cependant, selon Szpakowska, la sous-information des "travailleurs des centres documentaires multimédia", ainsi que le manque de "mécanisme de diffusion des idées nouvelles". De leur côté, Houle et al. (1980) concluent à "un potentiel peu rentabilisé", constatant que "la bibliothèque suit l'enseignement plus qu'elle ne le stimule". Ces constatations sont élargies par Ledoux (1981), en termes de "besoins non satisfaits" au niveau: de l'individualisation de l'enseignement, de l'approche personnaliste et

du bibliocounselling - ce qui aboutit à "un immense écart entre le besoin et le service", démontrant "la sérieuse anémie dont souffre la bibliothèque scolaire au Québec".

Pour leur part, Maurice et Lauzon (1981) constatent "qu'il est impossible de parler de centres multimédias au Québec, puisque le terrain propice à leur implantation n'existe pas". Cette carence est due, selon eux, aux faiblesses des associations, des profils de formation et de la recherche, lesquelles "expliquent l'absence de leadership véritable".

Remarquons que Jomphe et al. (1981), repris par Gélinas (1982a), développent la même perspective, lorsqu'ils déplorent un "relatif vide idéologique", auquel ils attribuent la détérioration de la situation et l'"état de sous-développement grave" des bibliothèques d'écoles primaires et secondaires. Notons que Gélinas (1982a, c) réfère également aux attitudes des enseignants qui n'ont pas, selon lui, eu l'occasion "d'utiliser de façon systématique des bibliothèques" durant leur propre scolarité et qui "ont besoin d'être convaincus de l'utilité de ces ressources et initiés à leur exploitation". Or, les premières formations qui ont existé (cours d'été ou certificat) avaient plutôt pour objectif de former des "professeurs-bibliothécaires", lesquels ont cependant préféré "rester dans l'enseignement" (Legendre, 1966b; Drouin, 1968). De son côté, un certificat d'"animation pédagogique des bibliothèques", créé dans le cadre de l'Education permanente de l'Université de Montréal, a attiré quelque mille enseignants, sur une période de dix ans, et a été fermé en 1979. En outre, comme le remarque Szpakowska (1975), rares sont les sessions de perfectionnement consacrées aux ressources documentaires au

niveau des comissions scolaires. Notons que le secteur des écoles privées semble plus dynamique à cet égard avec, par exemple, des prises de position sur le rôle pédagogique du bibliothécaire et l'organisation de stages annuels sur l'utilisation pédagogique de la bibliothèque (Association des Institutions d'enseignement secondaire, 1978, 1980, 1981).

Notons, également, certaines observations émanant du Conseil supérieur de l'éducation. La première, qui présente "la situation des élèves du secondaire par eux-mêmes" (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1980a, pp. 11-41), relève qu'il apparaît peu "commode" de fréquenter la bibliothèque, pour des raisons de fermeture, d'espace et de contrôles divers. La seconde provient d'un document de réflexion sur "les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire" (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1980b), réflexion suscitée par "la mise en cause de la qualité même de l'éducation dispensée, par exemple, à l'école secondaire". Ce texte rappelle que "l'enfant demeure le principal agent de son éducation", mais souligne également le "rôle de premier ordre" que jouent les enseignants, de même que celui de "'facilitateurs' des démarches éducatives" dévolu aux différentes autres ressources humaines, dont les professionnels non enseignants (p. 7). Il signale, en outre, que les professionnels non enseignants ont du mal à "se faire accepter dans les équipes pédagogiques comme collaborateurs de l'activité éducative" et que leurs postes sont souvent les premiers à être abolis (p. 10). Les observations suivantes sont tirées d'une réflexion sur "l'activité pédagogique", menée dix ans après la présentation de la conception organique de l'éducation (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982, tome 2).

Elles concernent, d'une part, la promotion de l'enseignement multimédia, dans une perspective de personnalisation de l'enseignement. Cette formule, affirme-t-il, correspond mieux "à la diversité des styles d'apprentissage" et répond "davantage aux besoins de la génération actuelle" mais le "support logistique" adéquat semble faire défaut au niveau secondaire:

> Quand on regarde les divers niveaux d'enseignement, on dirait que l'approche multi-médias longtemps populaire dans l'enseignement secondaire a émigré au collège. Ce phénomène est peut-être en partie explicable par le fait que l'enseignement multi-médias suppose des centres de ressources didactiques assez importants et des conseillers en audio-visuel assez nombreux et qualifiés pour assister les maîtres dans leur enseignement (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982, tome 2, p. 127).

D'autre part, le "diagnostic" du conseil s'appuie sur les résultats de Cormier et al. (1979) pour mettre en évidence "un contraste très frappant entre ce que les éducateurs souhaiteraient faire et ce qu'ils font" (Ibid., p. 93). Il se termine en reconnaissant que la conception organique de l'éducation semble avoir eu un impact sur les attitudes, plutôt que sur des réalisations concrètes:

> La pédagogie promue par le Conseil il y a dix ans, qui se rattachait à une conception organique de l'éducation, a produit des fruits qui peuvent être perçus; elle a contribué à une humanisation de l'école, à des degrés divers selon les niveaux d'enseignement. Cependant, si elle a pu réussir à transformer des attitudes d'éducateurs, elle n'a que marginalement influencé les moyens pédagogiques utilisés dans les pratiques courantes (Ibid., p. 153).

Mentionnons, enfin, la position de Roy (1982), qui déplore que la perspective de la bibliothèque comme laboratoire de tout l'enseignement semble avoir été "reléguée aux oubliettes" et qui déclare qu'il faut redécouvrir comment et, surtout, pourquoi se servir de ces bibliothèques "souvent magnifiques", construites pour "copier les Américains". Son argumentation est la suivante:

> Les uns vont dire: votre bel objectif est implicite dans les programmes et même dans L'Ecole québécoise, qui insiste sur la "pensée autonome", le "jugement critique". Peut-être, mais on néglige si facilement des objectifs explicites qu'on aura toutes les excuses d'oublier un objectif non formulé, non endossé et non répété (p. 120).

Il semble, ainsi, que la conception d'un rôle central et intégrateur de la bibliothèque scolaire, telle qu'elle émergeait au Québec dans les années soixante, n'ait pas trouvé de traduction satisfaisante dans la réalité pédagogique quotidienne. Elle se maintient, cependant, dans certains écrits, en termes de potentiel à redécouvrir (Brault, 1971; Roy, 1982), de force de changement (Szpakowska, 1975), d'indice d'innovation (Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, 1976) et de principal agent de développement du projet éducatif (Maurice et Lauzon, 1981).

En résumé, l'évolution des bibliothèques scolaires s'inscrit dans le contexte plus large des courants pédagogiques, qui les intègrent, ou auxquels elles s'intègrent, selon des degrés variables.

Ainsi observe-t-on, par exemple, qu'aux Etats-Unis, les bibliothèques scolaires: 1) réfèrent aux idées progressistes en éducation, qui mettent l'accent sur le développement et l'action propre de l'enfant; 2) s'inscrivent dans les réformes des années 1960, plus centrées sur la restructuration du contenu des apprentissages; et 3) s'adaptent aux développements de la technologie éducative. L'intégration croissante de la bibliothèque/médiathèque au processus d'enseignement semble liée à un contexte pédagogique d'individualisation et de diversification également croissante.

Dans une telle perspective, la bibliothèque/médiathèque est conçue comme un environnement stimulant, comme une réserve de ressources multimédia adaptées à différents styles d'apprentissage et d'enseignement, et comme une "plaque-tournante" du processus éducatif dans son ensemble. Si bien qu'on en arrive à l'investir d'un rôle catalyseur dans le changement des mentalités et des pratiques, et qu'on la re-découvre quelquefois en termes d'"innovation".

Cette conception d'un rôle central et intégrateur de la bibliothèque scolaire figure surtout dans les finalités et textes d'orientation émis par des instances pédagogiques et professionnelles. Elle se retrouve également au Québec, dans le Rapport Parent, et continue à être présentée dans certains écrits comme: un potentiel à exploiter, une force de changement et un indice d'innovation. Elle ne semble toutefois pas, sauf exception, s'être traduite dans la réalité éducative quotidienne, qu'il s'agisse d'énoncés de politiques, d'affectations de ressources matérielles et, surtout, humaines, ou encore de pratiques pédagogiques.

1.2.2 Représentations et fonctions de la bibliothèque/médiathèque

Après l'esquisse du développement des bibliothèques scolaires, nous en arrivons aux aspects plus spécifiques des recherches américaines relatifs: 1) à différentes dichotomies reliées à la bibliothèque/médiathèque; 2) aux perceptions du rôle du bibliothécaire; et 3) à l'influence de l'attitude des administrateurs. Nous présenterons ensuite une recherche française et relaterons les recherches québécoises relatives à ces questions.

Remarquons, tout d'abord, que l'évolution du concept de la bibliothèque/médiathèque se traduit, dans certaines recherches, par une dichotomie (ancien/nouveau; pauvre/de qualité; isolé/intégré; exemplaire/ordinaire, etc.). Ainsi, Gaver et Jones (1966) et Gaver (1971) se proposent-elles d'évaluer les services de la bibliothèque/médiathèque: les "programmes de bibliothèque" d'écoles tout-venant sont comparés avec ceux jugés comme très bons ou supérieurs par différents experts. Ces études concernent des écoles de niveau secondaire: 47 pour la première (13 du New Jersey et 34 au niveau national, choisies pour la qualité de leur programme) et 54 pour la seconde (32 du New Jersey et 22 des 34 précédentes). Les résultats montrent qu'il y a une forte corrélation entre le nombre de services offerts et: 1) le nombre de personnes employées à la bibliothèque ("total paid staff"); 2) la proportion de personnes employées par rapport au nombre d'étudiants ("ratio of paid staff to the enrollment"). Gaver (1971) précise cependant que les caractéristiques de l'école (school's requirements and needs), ainsi que les circonstances,

peuvent avoir une influence sur l'accessibilité de la bibliothèque (p. 67).

Ishikawa (1972) compare les attitudes de 42 enseignants de niveau élémentaire face à la bibliothèque scolaire dans deux écoles. L'une dispose d'une "bonne" bibliothèque, tandis que celle de la seconde est qualifiée de "pauvre". Ses résultats lui permettent de conclure que c'est la qualité de la bibliothèque scolaire et de ses services qui détermine le plus les attitudes des enseignants. Il constate, en outre, que la seule caractéristique professionnelle significative des enseignants qui entraîne une attitude plus positive concerne leur propre utilisation de la bibliothèque/médiathèque dans le contact avec les élèves ("the experience of using the school library in student teaching": hypothèse 4, pp. 73-74).

Daniel (1974) réfère à une approche systémique et s'appuie sur les distinctions entre deux fonctions possibles du sous-système "bibliothèque/médiathèque": celle de maintien et celle d'adaptation. Sa recherche vise, en premier lieu, à établir un indice d'intégration de la bibliothèque, à partir de l'attribution au bibliothécaire de 22 responsabilités réelles et idéales. Elle a obtenu 1 040 réponses d'enseignants, 138 réponses de principaux et 138 réponses de bibliothécaires. Les bibliothèques/médiathèques des 138 écoles étudiées ont ainsi été classées selon leur degré d'intégration. Dans une deuxième étape, les huit bibliothèques les plus intégrées et les huit les moins intégrées ont été retenues. C'est dans ces seize écoles qu'ont été relevés les types de

communication et les traits de personnalité des responsables (bibliothécaires/spécialistes des media). Les résultats indiquent que les rôles de la bibliothèque et du bibliothécaire restent assez marginaux dans les deux situations:

> Based on the results of this research, it appears that in all the school surveyed the role of the library and that of the librarian staff is a somewhat marginal one (...) The library staff is not perceived to be an active agent in curriculum matters, nor in other areas that affect the school as a whole. Even in those areas which are directly and specifically concerned with the library, the percentages of responsibility allocated to the library staff were not large (p. 322).

Toutefois, l'attribution "idéale" des responsabilités est plus importante, même si elle reste limitée au "territoire" de la bibliothèque et ne s'étend guère à d'autres domaines, comme celui de l'élaboration du curriculum.

Daniel commente ces résultats en présentant trois conceptions possibles de la bibliothèque/médiathèque, en fonction d'attitudes et de croyances reliées au changement (pp. 323-332):

1) une conception visant à maintenir le statu quo et caractérisée par: des responsabilités limitées; une personnalité du responsable accommodante et conservatrice; peu d'autonomie; une orientation de "service", non encore axée sur des démarches plus professionnelles, comme l'analyse de besoins; des relations avec les enseignants et l'administration tournées vers les tâches et la gestion;

2) une conception de transition, caractérisée par: des responsabilités encore limitées, mais avec une tendance à la spécialisation des rôles; une structure organisationnelle plus flexible, moins autoritaire, dans les écoles à indice élevé; un accent sur l'évaluation des services; de nouvelles répartitions de tâches; de nouvelles formules, avec systèmes centraux et bibliothécaires itinérants; de nouvelles catégories d'emploi;

3) une conception inductrice de changement, caractérisée par: une contribution plus grande au processus éducatif; une attitude active, orientée vers le changement; plus d'interactions y compris dans la prise de décision.

Selon l'auteur, cette dernière conception ne correspond pas à la réalité étudiée, dont on peut comprendre ainsi le message:

> The message of the study is that the role of the librarian is currently restricted to an image of the role conceived in the past (p. 330).

Daniel en conclut que la modification de cette image traditionnelle suppose: une réflexion théorique plus poussée; davantage de recherche; un effort de diffusion; et un autre type de formation des bibliothécaires.

Hayes (1977) compare, pour sa part, des services "traditionnels" et des services "ouverts", en ce qui concerne les habiletés d'étudiants de 6e année à utiliser les sources de référence, leurs attitudes vis-à-vis de la bibliothèque/médiathèque et l'utilisation qu'ils en font. Les résultats montrent que les deux orientations encouragent un changement

d'attitude, mais sur des points différents: les services "ouverts" incitent à l'utilisation des ressources, tandis que les services "traditionnels" permettent de développer les habiletés de référence (p. 94).

Corry (1977) compare l'utilisation de différents media par des enseignants d'anglais dans des écoles secondaires de l'Etat de New York, selon qu'elles ont été ou non subventionnées pour leurs "programmes de media" exemplaires; il constate que ces programmes ne correspondent même pas aux normes américaines de 1969, ce qui met en doute l'application des normes de 1975, qui insistent sur l'aspect qualitatif de l'intégration du programme de media dans le processus éducatif.

Quelques auteurs abordent la question de l'intégration des ressources imprimées et audiovisuelles. McAllister (1974) met en évidence l'influence du type d'organisation des ressources, dans son étude de la transformation des bibliothèques en "centres de ressources didactiques" (Instructional materials centers). Les bibliothécaires, les spécialistes en audiovisuel, les principaux et les enseignants (3 par établissement) de 73 écoles secondaires ont répondu à deux questionnaires axés sur des caractéristiques structurelles et opérationnelles. Les résultats montrent que l'implantation des centres de ressources didactiques a le plus de chances de réussir lorsque les éducateurs sont conscients des ajustements perceptuels demandés à chacun.

Un deuxième ensemble de recherches porte sur la définition et la perception du rôle du bibliothécaire. Olson (1966) a montré que les

enseignants, les principaux et les bibliothécaires avaient des opinions divergentes sur l'importance de cinq objectifs relatifs aux tâches des bibliothécaires, alors qu'ils s'entendent sur celle des objectifs concernant les étudiants, les enseignants et les services à la communauté. Les enseignants paraissent les moins informés des tâches effectuées par les bibliothécaires, comme le prouvent de nombreuses réponses "don't know". Cette recherche semble indiquer, selon Daniel (1974), que le bibliothécaire est handicapé par le manque de cohésion de ses différents partenaires.

Loertscher (1973) met en évidence la préférence des "spécialistes des media" pour les services "traditionnels" (acquisitions, accessibilité, information, prêt), par opposition aux services plus intégrés (élaboration des cours, évaluation et utilisation, services professionnels). Il relève également un désaccord entre bibliothécaires et enseignants sur la fréquence des services offerts (p. 109).

Cantor (1975) étudie 32 écoles dans lesquelles on trouve 15 services intégrant les ressources imprimées et audiovisuelles, 11 services où ces ressources sont séparées et 6 services en période de transition, avec peu de ressources audiovisuelles. Ses résultats indiquent, comme le remarque Kim (1981) que les valeurs sur lesquelles s'accordent les répondants (155 administrateurs et chefs de département, 886 enseignants, 92 enseignants spécialisés et 26 bibliothécaires) concernent des services relativement traditionnels (sélection des ressources, initiation des étudiants, information bibliographique aux enseignants, conseils en matière

de lecture). Par contre il y a désaccord sur les "nouveaux services" (intégration des ressources imprimées et audiovisuelles, participation à l'élaboration du curriculum et des moyens d'enseignement, initiation aux media, etc.). En outre, les attentes des répondants varient selon leur statut (facteur le plus marquant):

> Expectations of library media specialists for their services are different from the expectations of principals and teachers (p. 130).

Ces attentes sont également fonction de l'organisation des ressources dans chaque école.

Cantor dégage de ses résultats l'impression d'une certaine incertitude face au rôle du bibliothécaire, ainsi que d'une faible demande de la part des enseignants (plus de 50% de réponses "sans opinion" ou de réponses moyennes). Ces éléments représentent, selon elle, des indices d'un rôle en évolution (p. 136). L'une des recommandations de cette étude est que le rôle du "bibliothécaire-spécialiste des media" soit clarifié, autant auprès des enseignants qu'auprès des administrateurs, qui devraient bénéficier d'une information adéquate et d'un recyclage dans ce domaine.

Kim (1981) étudie les perceptions du rôle du "bibliothécaire spécialiste des media" par trois catégories d'éducateurs (70 enseignants, 58 administrateurs et 77 bibliothécaires), en fonction des facteurs suivants: leur préférence pour l'une des trois conceptions éducatives proposées (traditionnelle, individualisée, humaniste), leurs caractéristiques professionnelles et leurs caractéristiques personnelles. Les préférences

Tableau 2

Préférences des enseignants, des administrateurs, et des bibliothécaires pour trois conceptions éducatives proposées par Kim*

	Conception traditionnelle	Conception individualisée	Conception humaniste
Enseignants	36.6%	49.3%	14.1%
Administrateurs	42.0%	50.0%	8.0%
Bibliothécaires	13.0%	78.3%	8.7%
Fréquence totale	29.4%	60.0%	10.5%

*Kim (1981, p. 103).

éducatives vont, dans l'ordre, à la conception individualisée (60.0%), à la conception traditionnelle (29.4%) et à la conception humaniste (10.5%). Cependant, lorsqu'analysés par statut, ces résultats révèlent que les administrateurs et les enseignants sont plus "traditionnels" que les bibliothécaires, comme l'indique le tableau 2.

Un autre aspect de cette étude se propose de relier les conceptions éducatives à deux concepts de la bibliothèque/médiathèque (traditionnel, nouveau). Le concept "traditionnel" se caractérise par une "participation passive" du responsable à l'élaboration des programmes et des moyens d'enseignement, tandis que le concept "nouveau" ou "intégré" fait appel à une "participation positive". Les résultats montrent que ce sont les choix éducatifs qui sont déterminants dans la perception du rôle du

bibliothécaire et que, dans l'ensemble, c'est le concept de l'intégration de la bibliothèque/médiathèque qui l'emporte:

> A majority of the public school educators who participated in this study perceived the role of the library media specialist as an integral component of curriculum and instruction. They disagreed with the concept of the traditional role (p. 160).

Si, comme il semble ressortir de la littérature, on peut associer le succès de "l'intégration de la bibliothèque au processus d'enseignement" à des programmes plus individualisés et plus ouverts, ces résultats globaux ne sont pas étonnants, eu égard aux préférences éducatives des répondants, puisque plus des deux-tiers d'entre eux sont en faveur de ces programmes, comme on l'a vu plus haut.

Une analyse selon le statut révèle cependant des divergences d'opinion: 1) en ce qui concerne la participation à l'élaboration du curriculum (curricular role): entre d'une part les bibliothécaires et, de l'autre, les enseignants et les administrateurs (p. 113); 2) en ce qui concerne les activités reliées aux moyens d'enseignement (instructional role): entre enseignants et administrateurs, entre enseignants et bibliothécaires et entre bibliothécaires et administrateurs (pp. 115-116). Ces résultats mettent ainsi en relief un certain manque de cohésion entre les différents partenaires intéressés à la bibliothèque/médiathèque.

Le troisième point que nous abordons dans cette partie concerne l'attitude des administrateurs, considérée comme un élément déterminant

du développement de la bibliothèque/médiathèque. Ce point a fait l'objet d'une recommandation de Cantor (1975). Stroud (1976), Ogman (1978), Corr (1979) et Willis (1979) vont également dans le même sens. Hellene (1973) montre, en outre, que l'attitude des principaux est plus favorable au concept "intégré" dans les écoles disposant de bibliothèques/médiathèques bien développées; Burt (1980) fait la même constatation pour les cinq écoles secondaires sélectionnées pour l'excellence de leur programme de bibliothèque/médiathèque:

> 14. Of all the groups participating in the survey, principals saw library services as most supportive.
> 20. Principals perceived as most supportive these library media center services directly related to the instructional program.
> 21. Principals valued the school library media center as a support for faculty as well as students (pp. 132-133).

Cette dernière recherche, qui a adapté l'instrument mis au point par Loertscher (1973), est quelque peu en contradiction avec celles qui font ressortir un net désaccord selon le statut. En effet, dans l'ensemble, les opinions des étudiants, des enseignants, des principaux et des bibliothécaires se rejoignent sur les services les plus utiles, même s'il y a quelques nuances de détail:

> Students, teachers, principals and library media specialists shared common perceptions as to the most supportive services of high school library media centers (p. 134).

Ces services concernent: 1) l'accès aux locaux et aux ressources, pour les étudiants et les enseignants; 2) la possibilité, pour les étudiants, de participer aux activités de la bibliothèque; 3) la possibilité, pour les étudiants et les enseignants, de participer à l'évaluation

et à la sélection des ressources et des services; 4) la possibilité, pour les étudiants et les enseignants, d'obtenir l'assistance du personnel de la bibliothèque (p. 134).

En France, Petit (1980) a étudié la question du rôle de la bibliothèque/médiathèque, identifiée dans ce pays comme "Centre de documentation et d'information" (CDI). Cet auteur se demande si le CDI peut représenter un facteur de changement dans les établissements du niveau secondaire. Il combine différentes approches: observations directes; enquêtes auprès de directeurs, de documentalistes, de professeurs, d'élèves et de parents de l'enseignement privé; données provenant des statistiques officielles et d'enquêtes antérieures dans les établissements publics. Retraçant l'évolution des CDI, qu'il situe dans leur cadre institutionnel, Petit analyse ensuite leurs objectifs par rapport aux courants éducatifs contemporains. Le CDI, selon lui, peut ainsi répondre à des besoins très divers et permet de "rejoindre des perspectives théoriques différentes", comme par exemple celles de:

- la non-directivité en éducation (accent mis sur l'autonomie de l'apprenant);
- l'individualisation de l'enseignement (respect de rythmes de travail différents, utilité des acquisitions programmées);
- la pédagogie de groupe (le groupe comme moyen d'éducation, importance du travail par équipes);
- la déscolarisation de la société (disponibilité de réseaux de ressources éducatives, primauté de l'initiative personnelle);

- la pédagogie traditionnelle (valorisation des savoir-faire et de l'acquisition de méthodes de travail intellectuel).

L'étude de la situation des CDI fait ressortir une différence de développement selon les types d'établissements (lycées, collèges; enseignement général, enseignement professionnel; secteur privé). Dans l'ensemble, les budgets sont assez faibles, les locaux et les fonds restent en-deça des normes généralement admises et le problème essentiel se situe au niveau du personnel, les "documentalistes-bibliothécaires" n'ayant, en effet, pas de statut spécifique. A l'occasion de la mise en place de diverses expériences, comme celle du "travail indépendant", le CDI se révèle un instrument de plus en plus nécessaire, permettant l'introduction d'une conception nouvelle de l'apprentissage, où le rapport "source de connaissance-enseignement-élève" est redéfini. Face à l'absence d'objectifs intermédiaires contrôlables, l'auteur évoque la difficulté d'évaluer les multiples facettes du CDI et des pratiques qui s'y déroulent. Il préfère souligner "les éléments qui mettent en évidence le caractère nouveau des processus d'apprentissage et des attitudes des personnes". Ainsi le CDI peut-il:

- offrir la possibilité de "rapports renouvelés" entre les élèves et le savoir;
- représenter un environnement qui suscite le goût et le désir d'apprendre;
- fournir des ressources complémentaires pour les enseignants;
- influer sur la qualité de l'organisation des connaissances;
- faciliter le "passage d'un apprentissage dépendant à un apprentissage plus autonome";

- permettre d'"apprendre par la lecture";
- stimuler les capacités de recherche;
- susciter de nouveaux moyens d'expression (savoir communiquer);
- devenir occasion de tâches et d'attitudes nouvelles chez les enseignants, se répercutant sur la définition des objectifs et l'évaluation de leur enseignement;
- être une source de modifications institutionnelles, bousculant "des habitudes et des équilibres traditionnels" (nouveaux échanges, décloisonnement, remaniement des horaires, etc.).

Petit voit dans le fait que le système scolaire français ait pu, jusqu'à présent, tolérer l'introduction de cette "technologie éducationnelle" qu'est le CDI, un "signe de sa capacité à changer"; on se trouve, selon lui, en présence d'une force inductrice de changement et le succès d'une telle opération ne pourra venir que d'une démarche d'intégration du CDI dans la stratégie éducationnelle.

Nous terminons enfin cette partie par la présentation des recherches québécoises. L'enquête de Szpakowska (1975) porte sur l'état des services documentaires dans 279 écoles secondaires publiques (dont 155 polyvalentes), à la lumière du concept de "centre documentaire multimedia" (CDM). L'objectif de cette étude était "d'évaluer l'efficacité des bibliothèques par le biais des services rendus à la communauté" (p. 20). L'instrument utilisé, destiné aux responsables de CDM, est une adaptation au contexte québécois de l'inventaire de tâches de Gaver (1971). Les résultats indiquent que l'opération d'intégration des fonds imprimés et audiovisuels ("MEDIAtisation") touche 47% des écoles et varie

selon le type d'école (polyvalente ou non) et selon les régions. Les fonds se composent en moyenne de 15 000 ouvrages, soit 11 par élève (contre 20 par élève, selon les normes canadiennes et américaines). Ils comprennent également 83 périodiques et incluent des documents audiovisuels dans 51% des cas. Le personnel est de 1 employé pour 472 élèves et de 1 bibliothécaire pour 4 610 élèves (contre 1 pour 279 aux Etats-Unis selon une enquête de 1969). La répartition du personnel indique 16% de professeurs-bibliothécaires, 7% de bibliothécaires diplômés, 6% de spécialistes en audiovisuel, 6% d'enseignants sans formation en bibliothéconomie, 20% de bibliotechniciens et 45% de personnel de soutien. Le tableau qui se dégage des résultats penche du côté de la marginalité de la bibliothèque scolaire:

> L'impression qui se dégage de l'ensemble de nos démarches est celle de la marginalité de la bibliothèque scolaire, de son faux-modernisme, de la sous-utilisation de ses ressources (p. 18).

En outre, on observe "une incohérence terminologique, qui sous-tend la confusion au niveau des concepts":

> Une distorsion existe entre les idées et modèles de services véhiculés par le questionnaire et les représentations concrètes que ces modèles évoquent dans l'esprit des répondants (p. 390).

La conclusion s'inscrit dans une "dynamique de changement", avec trois propositions concrètes: implantation de deux CDM-pilotes; introduction au sein du ministère de l'Education d'un service de consultation; création d'une "revue d'information biblioscolaire". Elle dégage également les deux "perspectives d'avenir" suivantes:

- Transformation progressive de la bibliothèque traditionnelle en une bibliothèque multimédia non moins traditionnelle.
- L'approche systématique (sic) offre une solution autrement plus intéressante. Vue dans cette perspective, la bibliothèque devient le pivot d'un système de distribution et de diffusion des multimédia de chaque école (p. 398).

Bergeron et Pham-Dang (1976) explorent "la diversité des modèles, des situations et des problèmes locaux" concernant les centres de ressources éducatives dans l'enseignement secondaire. Les auteurs ont mené des entrevues dans 15 commissions scolaires régionales et 38 écoles secondaires, pour identifier les moyens de fonctionnement (budgets, locaux, personnel), les ressources disponibles, les services offerts et l'évaluation des centres de ressources. Ils en arrivent à la constatation d'un sous-développement de ce secteur et attribuent en partie les problèmes rencontrés à l'absence de personnel professionnel.

Houle et al. (1980) ont tenté de mettre au point un "modèle théorique" permettant une mesure quantitative de l'utilisation de la bibliothèque scolaire aux niveaux primaire et secondaire; cette étude, commandée par le ministère de l'Éducation, a été réalisée dans le cadre du Centre de recherche en développement économique (CRDE). Les auteurs ont dû réduire successivement les "déterminants" identifiés, en fonction des données disponibles, si bien que l'analyse finale (le modèle retenu) porte sur le rapport entre le nombre de prêts effectués et le nombre d'élèves usagers potentiels. Tout en déplorant l'imprécision de certaines données et l'absence d'information sur d'autres variables importantes (diversité du stock documentaire, variables pédagogiques, etc.),

les auteurs observent une meilleure situation au niveau secondaire, en ressources matérielles, humaines et financières (p. 270). Ils identifient quelques facteurs explicatifs de la probabilité du nombre de prêts:

- l'envergure du stock documentaire influence de façon positive et relativement fort le nombre de prêts par élève des bibliothèques à l'élémentaire et la probabilité et le nombre de prêts des bibliothèques du secondaire;
- l'effet le plus fort et le plus constant est l'accessibilité de la bibliothèque telle qu'appréhendée par le nombre d'heures d'ouverture;
- l'influence de certaines caractéristiques des usagers, comme le fait d'être de milieu défavorisé (influence négative) ou la taille de l'école (pp. 271-272).

Jomphe et al. (1981) étudient la situation des divers personnels oeuvrant dans les bibliothèques des écoles primaires et secondaires du Québec. C'est un diagnostic de "sous-développement grave" et de "recul caractérisé" des bibliothèques scolaires qui a déterminé la Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec à commander cette recherche, qui s'adressait à l'ensemble des "écoles institutionnelles québécoises"(2330, en 1978/79). Le taux de réponse est, au premier abord, de 55%, mais les questionnaires retournés comprennent 6% de questionnaires inutilisables et 50.46% de réponses indiquant qu'il n'y a pas de responsable de la bibliothèque dans l'école. Il reste 571 questionnaires utilisables (représentant 24.51% de la population visée ou 44.47% des questionnaires retournés; p. 26). Les auteurs font référence à "deux approches" du rôle du bibliothécaire: la première consiste à fournir aide et collaboration au professeur ("premier responsable" de l'acte d'apprentissage), la seconde présente le "centre de media" (la

bibliothèque) comme "un instrument d'information documentaire au service d'une éducation globale" (p. 13). Cette dernière approche ne fait l'unanimité dans aucun milieu concerné (milieux pédagogiques, commissions scolaires, universités et même milieu professionnel des bibliothécaires), si bien que l'on peut conclure à "un vide idéologique assez grave du côté de la 'réflexion' gouvernementale" telle qu'elle apparaît dans le "livre orange":

> Le livre orange explicite assez clairement l'objectif global de l'école; quand il traite des bibliothèques, il oublie le plan global, et les considère encore comme des 'organisations' (p. 16).

De plus, l'examen de la situation des "professionnels non enseignants" (P.N.E.), dont font partie les bibliothécaires, révèle que ces derniers "ont servi et servent encore de 'soupape' à l'organisation scolaire locale", par le biais des mises en disponibilité. On observe, en outre, des problèmes, d'une part, au niveau de la formation et, de l'autre, à celui des descriptions de tâches. Ces dernières ont d'ailleurs donné lieu à plusieurs études spécifiques au sein du ministère de l'Education (Mailhot, 1974, 1976 et 1978). Les résultats globaux montrent la faiblesse de représentation du personnel professionnel (aucun diplôme en bibliothéconomie ou en techniques de la documentation, pour 47.7% des répondants; seulement 5.7% d'entre eux détiennent un baccalauréat et 3.2%, une maîtrise en bibliothéconomie. Les auteurs précisent enfin qu'il y a une différence de perception selon le degré de responsabilité:

> 1T. selon qu'ils sont responsables de bibliothèque au niveau secondaire, ils se percevront surtout comme personnels de soutien et diffuseurs d'information;

> 12. selon que les responsables de bibliothèques sont des coordinateurs, des conseillers en moyens d'enseignement ou des techniciens en travaux pratiques; ils se perçoivent davantage comme agents éducatifs (p. 81).

On apprend également que les services sont plus développés dans les écoles secondaires:

> 16. ce sont surtout les écoles secondaires qui offrent le plus grand éventail de services à la bibliothèque, alors qu'au primaire, on s'en tient au strict minimum (p. 81).

En résumé, plusieurs points ressortent des travaux reliés aux représentations et aux fonctions de la bibliothèque/médiathèque:

1) il semble y avoir accord sur le fait que le concept de la bibliothèque/médiathèque est en phase d'évolution; plusieurs travaux font la distinction entre deux situations extrêmes, pouvant se résumer par les couples ancien/nouveau ou marginal/intégré;

2) on constate un besoin de réflexion théorique plus approfondie visant à mieux cerner les ancrages éducatifs de ce concept;

3) quelques travaux mettent l'accent sur le potentiel novateur de la bibliothèque/médiathèque, tout en déplorant en général qu'il ne soit pas plus exploité; la plupart des travaux concluent à une situation encore "marginale";

4) sauf pour une recherche récente qui inclut les élèves (Kim, 1981), les autres intervenants (bibliothécaires, enseignants et administrateurs) ont des opinions plutôt divergentes quant aux rôles de la bibliothèque/médiathèque et de la personne qui en a la charge: les

préférences éducatives ont un impact sur les attentes de rôle; les positions des administrateurs ont une grande influence dans l'implantation de la conception "intégrée"; les enseignants paraissent peu informés des fonctions réelles du service et de son responsable;

5) la situation québécoise est analysée comme "marginale" et "sous-développée"; le niveau secondaire paraît, toutefois, en meilleure position que le primaire; parmi les problèmes évoqués, celui du personnel paraît le plus important.

1.2.3 L'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les enseignants

De nombreux travaux ont été menés sur les différents utilisateurs et le degré d'utilisation de la bibliothèque/médiathèque. Certains ne concernent que les enseignants, d'autres ne concernent que les élèves, d'autres enfin s'intéressent simultanément à ces deux catégories.

Nous regroupons dans cette partie les résultats concernant les enseignants et réservons la partie suivante à ceux concernant les élèves. Les données québécoises, lorsque disponibles, sont mentionnées à la fin de chacun des aspects considérés.

1.2.3.1 Type et degré d'utilisation de la bibliothèque/médiathèque

Les résultats globaux des recherches concernant l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les enseignants montrent, d'une part, qu'un certain nombre d'entre eux ne l'utilisent pas ou guère et, de l'autre, qu'il y a des différences selon les matières enseignées.

Rappelons également que les enseignants paraissent peu informés des fonctions réelles de la bibliothèque et de son responsable. Les résultats d'Olson (1966) indiquent, par exemple, qu'ils sont les moins au courant des tâches effectuées par les bibliothécaires.

Johnson (1973) étudie l'utilisation des bibliothèques scolaires par les enseignants de 25 écoles du district de Tucson; parmi les 155 répondants, 44% déclarent qu'ils n'utilisent pas la bibliothèque parce qu'ils n'en ressentent pas le besoin pour leur enseignement.

Wimberly (1974) examine les attitudes face aux media de 285 élèves, 57 enseignants et 14 principaux, ainsi que l'utilisation des media par les enseignants. Ses résultats montrent, d'une part, que les attitudes des enseignants sont plus positives que celles des élèves et, de l'autre, qu'il y a une différence significative entre l'attitude face aux media et leur utilisation chez les enseignants. Les attitudes à l'égard des livres, des films et des disques ne semblent pas reliées à leur utilisation. De plus, bien qu'avec le score le plus faible (the lowest attitudinal position), les manuels sont les plus utilisés, tandis que les livres (library books), dont le score vient en tête, sont en seconde position pour l'utilisation.

Welch (1974) compare l'utilisation des media d'enseignement selon les matières dites "traditionnelles" (anglais, mathématiques, sciences sociales, arts industriels, santé) et des domaines "novateurs" (projets en arts industriels, curriculum scientifique intermédiaire, laboratoire de maths). Ses résultats montrent que les programmes

novateurs stimulent l'utilisation des media, et que les enseignants des matières traditionnelles ont recours à des ensembles de media traditionnels, tandis que ceux des programmes novateurs ont tendance à utiliser des ensembles plus nouveaux et plus récents.

Cantor (1975) relève tout d'abord le nombre important de réponses "sans opinion" ou de réponses "moyennes", significatives, selon elle, d'une faible demande. Cet auteur a également trouvé que 24% seulement des enseignants déclaraient que les ressources de la bibliothèque (library media center materials) étaient de première importance pour l'efficacité de leur enseignement (p. 131). En ce qui concerne les différences d'utilisation selon les matières, cette étude fait ressortir un renversement de tendance, par rapport aux travaux précédents de la National Education Association (1958), de Gaver (1960) et de Loertscher (1973). Alors que ces résultats indiquaient un ordre décroissant d'utilisation pour l'anglais, les sciences sociales et les sciences, ceux de Cantor mettent les sciences sociales au premier rang (pp. 134-135). Cette étude révèle enfin que les enseignants d'anglais sont un peu plus réticents que les autres face au changement, dans la mesure où ils accordent moins d'importance au concept "intégré" (p. 60).

Stroud (1976) s'intéresse à l'évaluation des services de la bibliothèque par les bibliothécaires, les enseignants et les élèves de 24 écoles secondaires de l'Indiana. Dans l'ensemble, les services se révèlent plus orientés vers les enseignants que vers les élèves. L'auteur constate toutefois qu'il y a 50% de chances que bibliothécaires et

enseignants s'accordent à propos des types et de la fréquence des services offerts ou reçus (en matière d'utilisation, de planification, de production et d'évaluation, p. 98). En outre, l'utilisation varie selon les matières enseignées et les utilisateurs les plus assidus (plusieurs fois par semaine) sont spécialisés en sciences sociales (48.57%), en anglais (language arts, 31.31%), en beaux-arts (28.21%) et en sciences (26.23%, p. 82). Cette variation, cependant, n'est pas définitivement concluante (p. 94). Les années d'expérience sont également un facteur important, puisque les enseignants ayant plus de 15 années d'expérience ont recours à une plus grande variété de services, même s'ils ne les utilisent pas plus fréquemment (p. 95). Une différence selon le sexe a enfin été mise en évidence, les hommes étant des utilisateurs plus fréquents, mais les femmes utilisant une plus grande variété de services (p. 96).

L'étude déjà citée de Corry (1977), sur l'utilisation des media par les enseignants d'anglais dans les écoles avec des "programmes de media" exemplaires ou ordinaires, montre que cette utilisation est plus importante et plus variée dans les premières.

Burt (1980) tente d'identifier les services considérés comme les plus utiles par les étudiants, les enseignants, les principaux et les spécialistes des media de cinq écoles californiennes choisies pour leur "programmes de media" exemplaires. Les résultats indiquent que plusieurs services, identifiés comme importants à partir de la littérature professionnelle des bibliothécaires, sont considérés comme non disponibles par 20% ou plus des enseignants (p. 132).

Kim (1981) met en évidence des différences dans les attentes de rôle à l'égard des bibliothécaires selon le statut. Les attentes des enseignants (E) sont plus fortes que celles des bibliothécaires (B) sur le seul point de l'indexation des ressources en fonction du curriculum (E: 60.9%, B: 28.9%). Elles sont plus faibles sur les points suivants (hypothèse a, pp. 110-117):

- participation du bibliothécaire à l'élaboration, à l'évaluation et à la révision du curriculum (E: 74.7%, B: 91%);
- intégration de la bibliothèque à l'enseignement (E: 68.3%; B: 92.1%);
- bibliothèque conçue comme milieu d'apprentissage, susceptible d'être bruyant et désorganisé (E: 68.3%; B; 85.7%);
- intégration des ressources imprimées et non imprimées (E: 88.6%; B: 97.4%);
- programme des media considéré comme un enrichissement de l'enseignement (E: 48.1%, B: 78.9%).

En outre, l'initiation des élèves par le bibliothécaire seul est désapprouvée par 58.2% des enseignants et 78.9% des bibliothécaires. On observe des différences par matières (langues, groupes "sciences sociales/éducation professionnelle et spéciale", "maths-sciences" et "autres") qui ne concernent que le rôle d'enseignement (instructional role) du bibliothécaire. De plus, les enseignants des groupes "maths/sciences" et "sciences sociales/éducation professionnelle et spéciale" sont totalement en faveur de l'intégration des ressources imprimées et non imprimées, contre 75.5% en langues. Enfin, l'opposition générale à considérer la bibliothèque comme réservée au travail indépendant et à la

recherche est moins forte chez les enseignants de langues, qui sont également moins positifs à l'égard des concepts "nouveaux", alors que ceux du groupe "maths/sciences" sont plus positifs (hypothèse 11, pp. 123-130). On note enfin quelques différences selon: 1) les années d'expérience (les répondants plus expérimentés conçoivent plus la bibliothèque comme élargissement de la classe,, 2) le niveau d'enseignement (les enseignants et les administrateurs du secondaire sont plus favorables que ceux de l'élémentaire à l'initiation des élèves et à la conception "intégrée" de la bibliothèque); 3) le niveau académique (rejet plus fort du concept "traditionnel" pour les détenteurs de diplômes élevés, pp. 158-160).

Deux études ont également été menées au Canada anglophone. Kohut (1973) s'intéresse à la situation des bibliothèques scolaires d'une commission scolaire du Manitoba et à leur utilisation par les enseignants et les élèves. La situation révèle que quatre écoles sur sept se sont dotées d'une bibliothèque centrale. Environ le tiers (26.79%) des 124 enseignants ayant répondu à l'enquête considèrent que la bibliothèque contribue totalement à l'enseignement, alors que 41.96% voient cette contribution comme moyenne, mais susceptible d'une forte amélioration et que 16.96% la voient comme faible, sauf en ce qui concerne la disponibilité des ressources didactiques (p. 326). En outre, plus de 70% des enseignants accordent de l'importance aux ressources documentaires pour leur enseignement, mais un peu moins de la moitié se révèlent des utilisateurs fréquents (en ce qui concerne l'utilisation de ressources audiovisuelles, la vérification auprès du bibliothécaire de

la disponibilité des sources, la recommandation d'achats et l'évaluation des collections, p. 330). De nombreux enseignants déclarent également encourager les étudiants à utiliser des sources multimédia, et à étendre leurs recherches, mais 40% d'entre eux seulement donnent des travaux reliés à l'utilisation des ressources et moins de 20% initient les étudiants aux habiletés documentaires, les autorisant à travailler en bibliothèque ou organisant des visites de classe (p. 331). Les plus grands utilisateurs sont les enseignants d'anglais, de français, de sciences et de sciences sociales, ainsi que ceux de l'élémentaire. Les conclusions de Kohut vont dans le sens de la reconnaissance de l'importance de la bibliothèque, qui ne se traduit toutefois pas pleinement dans la pratique:

> It would appear that the majority of the teachers in this study recognized the importance of the library's contribution to education but had not yeat progressed far enough in their personal efforts to integrate the library into their instructional program (p. 331).

McCoy et al. (1979) ont fait une enquête rapide sur l'utilisation de la bibliothèque scolaire par les enseignants de 10 écoles secondaires ontariennes. La compilation des 120 réponses obtenues révèle une utilisation fréquente mais traditionnelle (obtenir des ressources, consulter le responsable), tandis que les possibilités alternatives (utiliser la bibliothèque comme lieu d'enseignement ou considérer l'"enseignant-bibliothécaire" comme un partenaire) sont peu exploitées (p. 12). On peut noter que, bien que la moitié environ des enseignants déclarent inclure l'initiation aux habiletés documentaires dans leur enseignement,

deux seulement fréquentent la bibliothèque avec leur classe (p. 6). Les facteurs reliés à la fréquence d'utilisation concernent: 1) le ratio nombre d'enseignants par "enseignant-bibliothécaire" dans une école donnée, 2) les matières enseignées (dans l'ordre décroissant: histoire, arts dramatiques et visuels, anglais et langues); 3) la connaissance des services offerts (avec une dominance de mentions négatives sur la formation continue reçue à ce sujet et une certaine ignorance des services disponibles); 4) le rôle de l'enseignant-bibliothécaire dans le processus d'enseignement (pp. 9-10). Les recommandations sont relatives à une étude de besoins, suivie de l'élaboration d'objectifs et de programmes destinés à leur implantation et associés à un processus d'évaluation.

Au Québec, le Rapport du Groupe POLY (Québec, Ministère de l'Education, 1974b), déjà cité au point 1.1, fait ressortir certaines faiblesses concernant les nombre de livres et de places par élève, ainsi que le personnel (appendice D). Il y est également précisé que des "périodes de bibliothèques" sont inscrites à l'horaire des élèves dans douze écoles sur 22 (p. 341) et que, selon la direction de l'école et les chefs de groupe, on ne trouve que 23% d'écoles où les enseignants "se préoccupent de former les élèves aux méthodes de travail intellectuel" (p. 104).

Deux autres recherches québécoises contiennent également des données sur l'utilisation de la bibliothèque scolaire par les enseignants du secondaire. Bélanger et Pham Dang (1976) étudient "l'utilisation des matériels didactiques imprimés et audiovisuels" par 273 enseignants du secondaire rencontrés en entrevue. Les auteurs constatent

> que seulement 38% des professeurs interrogés utilisent la bibliothèque alors que plus de 88% d'entre eux se servent de l'audiovisuel (p. 93).

Il ne semble, en outre, pas y avoir de lien entre l'utilisation de l'audiovisuel et celle de la bibliothèque. Cette dernière varie selon les matières (par ordre décroissant: français, histoire, géographie, arts) et selon les degrés (en secondaire V, les professeurs sont relativement plus nombreux à utiliser les ressources imprimées, qu'aux quatre autres degrés). Les modes d'utilisation réfèrent à la bibliothèque: 1) comme "local de travail" où se rendent élèves et professeurs pour une période prévue à l'horaire et dans le cadre de "diverses activités rattachées au cours", en cathéchèse, en français, en histoire, en géographie; 2) comme "local de rangement, dont les ressources sont apportées en classe, à l'intention des élèves", dans les secteurs professionnels et les "autres matières"; 3) comme source ne servant "exclusivement" qu'aux professeurs, en mathématiques et au secteur professionnel (14% des cas); 4) plus rarement, comme local de travail pour les élèves "dans les périodes non prévues à l'horaire", en sciences et en arts, voire durant "une période prévue à l'horaire", en français (4 cas seulement, pp. 97-98). Cette étude indique que diverses activités d'apprentissage sont "particulièrement liées à l'utilisation de la bibliothèque", à savoir: 1) des travaux dirigés en bibliothèque (73%) ou hors bibliothèque (24.4%); 2) des cours d'introduction ou d'initiation méthodologique, en histoire et en géographie surtout, puis en sciences et en français; 3) des activités libres impliquant l'utilisation du local et des ressources (10%, p. 100). Les activités varient également selon le degré. On note en particulier

l'importance de l'initiation au premier cycle (secondaire 1 et 2) et la tendance à "laisser l'étudiant plus libre" au 2e cycle (secondaire 3, 4 et 5, p. 106). Cette recherche met enfin l'accent sur "la faible utilisation de la bibliothèque par rapport à celle de l'audiovisuel" et sur "le peu de diversité dans les modes d'utilisation". Les auteurs concluent

> qu'il serait important et nécessaire d'informer davantage les enseignants et surtout de promouvoir une utilisation plus efficace des ressources de la bibliothèque (p. 106).

Ajoutons que l'audiovisuel semble remplir surtout les deux fonctions d'information et de motivation et que, d'après les auteurs, son introduction:

> Ne semble pas avoir suscité, dans l'ensemble, une véritable remise en question des styles d'enseignement, de la pédagogie en cours ou même des objectifs d'apprentissage à atteindre (p. 90).

Par contre, lorsqu'elle est utilisée comme moyen d'apprentissage, la bibliothèque "semble faire l'objet de plus de "tentatives d'intégration", entraînant

> Une participation plus active de l'élève que dans le cas de l'audiovisuel, où le professeur demeure l'agent actif principal (p. 99).

De Gagné-Lauzon et Pham Dang se penchent sur l'utilisation et la production de matériel didactique par les enseignants du primaire (1979) et du secondaire (1980). Les résultats obtenus corroborent ceux de l'étude précédente puisque, dans le cas des matières obligatoires

du secondaire, on observe que les instruments les plus utilisés sont, dans l'ordre, le tableau, le manuel, les cahiers d'exercice et les stencils. L'utilisation du matériel audiovisuel est très moyenne et la bibliothèque sert peu, sauf en français (cahier 1, pp. 61-63 et 80).

Mentionnons, également, le rapport que le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) consacre, en 1982, à une description comparée du "travail autonome en France" et de "l'apprentissage par modules individualisés au Québec". Il s'agit d'une série de témoignages rédigés par des enseignants français et québécois ayant participé à des échanges France-Québec de 1976 à 1979, dans le cadre du "projet intégré de travail autonome" (p. 5).

La conclusion, rédigée par Nelly Leselbaum, présente un bilan des situations québécoise et française, ainsi que de l'apport de ces échanges sur "le comportement pédagogique" des enseignants concernés. Il ressort que les deux orientations, résumées dans le tableau 3, donnent un sens différent à la notion d'autonomie:

> Il reste que le sens accordé en France et au Québec à la notion d'autonomie dans ces deux pratiques: A.M.I. et T.A., reste sensiblement différent (Centre international d'études pédagogiques, 1982, p. 99).

Tableau 3

Comparaison des orientations pédagogiques québécoise et française relatives à l'autonomie telles qu'analysées par Leselbaum*

	Au Québec	En France
Objectif	l'autonomie se fait par rapport au devenir de l'adolescent	l'autonomie porte sur les contenus; accent sur l'apprentissage méthodologique
Contexte	on veut que l'élève soit immédiatement autonome, en le plongeant dans le bain, dans son cadre social	on se situe dans le cadre académique, pour donner à l'élève certains moyens intellectuels pour devenir adulte
Modalités	. l'élève est lancé dans cette prise en charge qu'il devra assurer seul, sans préparation réelle	. l'autonomie est une finalité à acquérir progressivement
	. le système A.M.I. conduit l'élève à considérer le temps comme facteur de son rendement. C'est "la course aux modules", où l'élève n'essaie pas seulement d'assimiler le module, mais de le parcourir le plus rapidement possible	. le temps n'est pas un facteur essentiel, puisque le principal est de privilégier la qualité des acquisitions dans les groupes d'élèves

*Tableau élaboré à partir des conclusions de Nelly Leselbaum (Centre international d'études pédagogiques, 1982, p. 99).

Enfin, Scholer (1983) conclut également son étude sur la technologie éducative en constatant la persistance du "rôle de soutien et de complément" que jouent "l'audio-visuel, les media et les technologies nouvelles" dans l'enseignement québécois:

> Rares sont en effet les exemples où l'on a confié à des technologies une part importante de la mission d'enseignement. Ce qui nous fait dire qu'actuellement, l'audio-visuel, les media et les technologies nouvelles, bien que présents - à des degrés divers - dans le système éducatif, ne jouent pas de rôle prépondérant sur le plan pédagogique (p. 172).

Mentionnons, pour finir, deux recherches au niveau collégial. Haeck et al. (1977) évaluent "les besoins des enseignant(e)s de niveau collégial par rapport aux services de la bibliothèque" au Cegep Maisonneuve. L'analyse des 188 réponses obtenues donne les indications suivantes: 1) "la bibliothèque est souvent perçue (encore en 1977!) comme un musée" (ce qui entre en contradiction avec "la nouveauté de l'enseignement de niveau collégial"), tout en étant l'objet d'attentes relatives aux besoins pédagogiques" (pp. 37-38); 2) les trois-quarts des enseignants se disent "prêts à collaborer avec les bibliothécaires pour initier les étudiant(e)s à la recherche documentaire" (p. 45). Les auteurs signalent en conclusion qu'une "plus grande adéquation entre les services de la bibliothèque et les pratiques pédagogiques" pourrait exister à condition, en partie, de mieux en connaître les besoins (p. 52).

L'enquête sur les "Ressources et pratiques pédagogiques" (Fédération des cégeps, 1980) est une étude de type descriptif combinant les résultats de trois questionnaires: aux étudiants, aux professeurs et aux

"préposés aux ressources". Elle a été menée dans 12 cégeps et 6 collèges privés francophones. Les données concernant les 395 réponses des professeurs montrent que ces derniers semblent "se préoccuper davantage du contenu à transmettre que de pédagogie ou de didactique" (p. 35 de la version abrégée). Ils sont également relativement nombreux (30 à 40%) à considérer que la communication entre eux et les préposés aux ressources est "insuffisante" (Ibid., pp. 58 et 73). En outre, tout comme les étudiants, ils s'adressent d'abord à des pairs pour résoudre leurs problèmes particuliers (pp. 46 et 54). Ils désirent toutefois:

> Jouer un rôle actif dans les processus qui visent à donner une orientation précise aux ressources didactiques ou à déterminer les modes de leur organisation (Ibid., p. 71).

Parmi les prolongements possibles de leur recherche, les auteurs considèrent important:

- de "se donner de véritables politiques de sensibilisation et d'initiation aux ressources" ou de "réexaminer soigneusement celles qui sont en vigueur" (p. 76);
- d'"aborder de front des questions fondamentales telles le caractère instrumental des ressources et le potentiel énorme qu'elles recèlent au plan pédagogique" (p. 77);
- de "réserver une place de choix au personnel affecté à une diversité de tâches et de fonctions dans les différents secteurs ou centres qui regroupent les ressources" (p. 76).

Ces deux dernières études font ressortir une certaine insuffisance dans l'utilisation pédagogique des ressources également au niveau collégial.

1.2.3.2 Facteurs qui influencent l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque

Blair (1978) a réalisé une recension des écrits sur "les enseignants et le centre de ressources scolaires", dans laquelle il identifie huit facteurs principaux influençant l'utilisation de ce centre: la planification concertée de curriculum; la formation continue des enseignants par l'enseignant-bibliothécaire; les programmes de l'école; les caractéristiques professionnelles et personnelles de l'enseignant-bibliothécaire; les politiques de l'administration; les locaux et leur atmosphère; les attitudes, les intérêts et la formation antérieure des enseignants; les procédures coopératives d'acquisition, de sélection et d'évaluation des collections (p. 93).

Nous nous attacherons plus particulièrement à cinq aspects ressortant des travaux faits au niveau secondaire et qui peuvent empêcher ou stimuler l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque, à savoir: 1) les attitudes; 2) les caractéristiques organisationnelles; 3) l'information relative aux media et à la bibliothèque; 4) l'aptitude des enseignants à les utiliser; et 5) la collaboration avec les bibliothécaires. Ces aspects ont déjà pu apparaître dans les parties précédentes. Nous nous proposons ici de les rappeler et de les compléter.

Au niveau des attitudes, ce sont tout d'abord des attitudes générales qui importent, comme "la position philosophique" des enseignants, mise en évidence par Kim (1981). Selon ses résultats, ce sont les préférences pour l'une des trois conceptions éducatives présentées (tradition-

nelle, individualisée, humaniste) qui sont déterminantes dans les attentes de rôle à l'égard des bibliothécaires, suivies par le statut des répondants et les matières enseignées.

Les attitudes à l'égard des media et de la bibliothèque sont également à considérer. Wood (1969) a examiné le changement d'attitude à l'égard de 12 concepts relatifs à la bibliothèque chez 15 enseignants du secondaire, après une formation adéquate. L'objectif était l'élaboration d'un instrument et la méthode employée, celle du type prétest/post-test. Ses résultats ne confirment pas l'hypothèse d'un changement d'attitude, bien qu'une analyse plus détaillée ait révélé la possibilité de modifications positives significatives à l'égard de 7 concepts sur 12, avec une population plus importante (p. 62).

Rogers (1977) s'intéresse aux attitudes et à l'utilisation des media par les enseignants, ainsi qu'à leurs connaissances "fondamentales" relatives au centre des media. Il ressort de son étude qu'il existe des relations significatives entre les attitudes à l'égard: 1) des media en général, 2) des supports imprimés, 3) des supports non imprimés, et de leur utilisation. De plus, les connaissances "fondamentales" relatives au centre des media n'ont une incidence que sur l'utilisation de ressources non imprimées.

Hartley (1980) se base sur les statistiques de prêt (utilisation faible/forte) pour montrer que les attitudes des enseignants à l'égard de la bibliothèque influencent leur prédisposition à l'utiliser. Cette prédisposition ne semble cependant pas liée à ces "caractéristiques

biographiques" comme la discipline d'enseignement. Mais il apparaît que la "prédisposition à utiliser" la bibliothèque se réalise pour la plupart des points considérés. Ainsi, l'utilisation de la bibliothèque et la consultation du bibliothécaire à propos de la préparation des cours vont de pair avec un plus grand nombre d'emprunts.

On peut dire aussi que l'utilisation de la bibliothèque influe en retour sur les attitudes, comme l'a constaté Ishikawa (1981). Toutefois, contrairement à l'hypothèse émise, le fait d'avoir suivi des cours en audiovisuel ou en bibliothéconomie n'influe pas de façon positive sur les attitudes (p. 87). Les résultats indiquent cependant l'influence de deux autres caractéristiques, lorsqu'analysées dans les extrêmes: le degré d'enseignement (teachers in upper grades have more positive attitudes than teachers in lower grades, hypothèse 8, pp. 77-78) et l'âge, les plus jeunes étant plus positifs que les plus âgés (hyp. 10, p. 79).

Ces observations concernant l'âge sont cependant contredites par Kim (1981), en ce qui a trait aux attentes de rôle.

Au niveau des caractéristiques organisationnelles, on note que différents facteurs semblent intervenir dans l'utilisation de la bibliothèque par les enseignants. Welch (1974) montre que des programmes novateurs stimulent cette utilisation. Ogman (1977), dans son analyse des obstacles à l'utilisation du centre des media, identifie le climat pédagogique de chaque école comme un des facteurs d'influence, favorable ou défavorable, de même que les "déficiences" mêmes de ce centre. Cantor (1975) relève l'influence de l'organisation spécifique de la bibliothèque/

médiathèque sur les attentes de rôle à l'égard du bibliothécaire. Les résultats de Corry (1977) vont dans le sens d'une plus grande utilisation dans des écoles ayant des "programmes de media exemplaires"; de plus, selon lui, le fait de participer à un "projet-pilote" a aussi une importance. Enfin, McCoy (1979) signale que le rapport "nombre d'enseignants par bibliothécaire" intervient dans la satisfaction des enseignants à l'égard des services:

> the higher the ratio of teachers to teacher-librarians, the higher the dissatisfaction with the library (p. 11).

Cette observation corrobore celle de Gaver et Jones (1966) reliant le nombre de services offerts avec, d'une part, le nombre de personnes rémunérées et, d'autre part, le rapport entre leur nombre et celui des étudiants. Enfin, l'accessibilité aux ressources est un autre élément de type organisationnel mis en évidence par Jay (1970) et Beilke (1974).

Au Québec, Szpakowska (1975) identifie quatre "degrés de MEDIAtisation": complètement séparé (34.4%), séparé (18.6%), partiellement intégré (24.4%) et intégré (22.6%). Cette variable influe sur les conditions de travail individuel (p. 127), les services multimédia aux professeurs et aux étudiants (p. 217), l'emploi de documents audiovisuels pour l'initiation des étudiants (p. 293) et l'optimisme des responsables face à la possibilité de réalisation du modèle de centre documentaire multimédia (CDM):

> Le répondant croit ou non au modèle CDM selon que le processus de MEDIAtisation de sa bibliothèque est déjà amorcé ou qu'il n'a pas encore débuté; en ce sens, plus ce processus est avancé plus on est porté à accepter l'IMPOSSIBLE (p. 374).

Au niveau de l'information relative aux media et à la bibliothèque, notons que plusieurs recherches soulignent le manque d'information des enseignants. Ce dernier porte sur, d'une part, les services offerts par la bibliothèque/médiathèque (Liming, 1981; McCoy, 1979; Olson, 1966; Stroud, 1976) et, de l'autre, le potentiel de la bibliothèque/médiathèque (Cantor, 1975; Corr, 1979; Daniel, 1974). Cantor relève également l'importance des réponses "sans opinion" (plus de 50%) ou "moyennes", chez les enseignants.

Willis (1980) s'intéresse aux connaissances et aux pratiques des enseignants et des bibliothécaires, en ce qui concerne la technologie éducative (conception, sélection et utilisation de l'audiovisuel). Ses résultats indiquent que les enseignants ne connaissent pas les théories et les pratiques correspondantes. On peut, cependant, se baser sur les facteurs suivants pour prédire le degré de leurs connaissances: cours suivis sur les media, fréquence d'utilisation de l'audiovisuel, perception de l'efficacité de l'audiovisuel tel qu'utilisé, aide du spécialiste des media. Dans l'ensemble, il apparaît que les enseignants suivent un processus formel, si on s'en tient aux plans qu'ils écrivent chaque jour, mais ils n'accordent pas d'importance au choix d'un médium particulier. Enfin, les spécialistes des media, de leur côté, s'ils connaissent les théories concernant la sélection et l'utilisation des media, ignorent,

> Le répondant croit ou non au modèle CDM selon que le processus de MEDIAtisation de sa bibliothèque est déjà amorcé ou qu'il n'a pas encore débuté; en ce sens, plus ce processus est avancé plus on est porté à accepter l'IMPOSSIBLE (p. 374).

Au niveau de l'information relative aux media et à la bibliothèque, notons que plusieurs recherches soulignent le manque d'information des enseignants. Ce dernier porte sur, d'une part, les services offerts par la bibliothèque/médiathèque (Liming, 1981; McCoy, 1979; Olson, 1966; Stroud, 1976) et, de l'autre, le potentiel de la bibliothèque/médiathèque (Cantor, 1975; Corr, 1979; Daniel, 1974). Cantor relève également l'importance des réponses "sans opinion" (plus de 50%) ou "moyennes", chez les enseignants.

Willis (1980) s'intéresse aux connaissances et aux pratiques des enseignants et des bibliothécaires, en ce qui concerne la technologie éducative (conception, sélection et utilisation de l'audiovisuel). Ses résultats indiquent que les enseignants ne connaissent pas les théories et les pratiques correspondantes. On peut, cependant, se baser sur les facteurs suivants pour prédire le degré de leurs connaissances: cours suivis sur les media, fréquence d'utilisation de l'audiovisuel, perception de l'efficacité de l'audiovisuel tel qu'utilisé, aide du spécialiste des media. Dans l'ensemble, il apparaît que les enseignants suivent un processus formel, si on s'en tient aux plans qu'ils écrivent chaque jour, mais ils n'accordent pas d'importance au choix d'un médium particulier. Enfin, les spécialistes des media, de leur côté, s'ils connaissent les théories concernant la sélection et l'utilisation des media, ignorent,

par contre, les bases de la technologie éducative.

Au Québec, Szpakowska (1975) déplore que le problème de la sensibilisation des maîtres à "la dimensions documentaire de la technologie éducative" n'ait pas encore donné lieu à une étude d'ensemble. Cet auteur mentionne le peu de place accordé aux bibliothèques scolaires, autant dans les revues pédagogiques que dans les programmes de perfectionnement des maîtres ou les stages qui leur sont offerts (p. 312).

Une enquête ultérieure menée par De Gagné-Lauzon et Pham Dang (1980) révèle que les enseignants possèdent relativement peu de connaissances dans le domaine des moyens d'enseignement et que l'intérêt qu'ils portent à un perfectionnement dans ce domaine est mitigé (cahier 4, pp. 54-55).

Plusieurs auteurs s'intéressent également à l'aptitude des enseignants à utiliser la bibliothèque et les media. Jay (1970) se propose d'identifier les obstacles à l'utilisation de la bibliothèque comme moyen d'enseignement dans des écoles secondaires. Parmi les besoins cités par les 88 enseignants touchés figurent la connaissance des ressources disponibles, l'habitude d'utiliser les index et sources bibliographiques et la conviction que l'utilisation de la bibliothèque est nécessaire à leur enseignement.

Wood (1977) examine les besoins reliés à l'utilisation de centres de media par les enseignants dans le futur. Les résultats montrent que l'utilisation réelle paraît inefficace, à cause de leur incapacité à utiliser, d'une part, les "spécialistes de la production" et, de l'autre, les outils de référence disponibles à la bibliothèque.

Les résultats de Rogers (1977) précisent que la capacité à utiliser les ressources du centre des media n'influe que sur l'utilisation des supports non imprimés. Pour cet auteur, l'exploitation - sous forme d'utilisation fréquente - du potentiel des media disponibles dépend du développement d'attitudes positives en ce qui concerne les différents supports, ainsi que des compétences à utiliser le centre des media.

L'enquête de Liming (1981), qui a touché 96 "spécialistes des media" et 184 enseignants dans 85 écoles secondaires, montre que la compétence des enseignants à utiliser la bibliothèque et les media est la variable qui influe le plus sur leur utilisation:

> Teacher proficiency in library and instructional media use appears to be the most important factor studied in determining frequency of use (p. 116).

Pendergrass (1981) fait une étude de faisabilité concernant la mise en place de services régionaux de media pour les écoles élémentaires et secondaires du Missouri. Les commissaires, administrateurs et enseignants touchés dans les 110 districts concernés par l'enquête s'accordent sur l'utilité des media dans l'enseignement. On peut relever que les commissaires et les administrateurs évaluent la capacité des enseignants à utiliser les media plus fortement que ne le font les enseignants eux-mêmes, ce qui laisse supposer, selon l'auteur, qu'ils ont besoin d'aide et de formation.

Un nouvel aspect relatif aux influences et obstacles liés à l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les enseignants aborde la question de leur collaboration avec les bibliothécaires. Ainsi Welch

(1974) et McCoy (1979) relèvent-ils qu'il existe des problèmes de communication entre ces deux intervenants.

Certains auteurs signalent que la collaboration des bibliothécaires est peu sollicitée (Loertscher, 1973; McCoy, 1979; Stroud, 1976) et que ces derniers se sentent peu considérés par les enseignants (Bocachica-Mills, 1982; Loertscher, 1973). Pourtant, une collaboration ou, en tout cas, une aide apparaît souhaitée (Johnson, 1975), en particulier en ce qui concerne la recherche de ressources adéquates (Burt, 1980; Pendergrass, 1981; Willis, 1979) - ce qui correspond à une vision plus "traditionnelle" du rôle du bibliothécaire, comme le soulignent Daniel (1974) et McCoy (1979). Willis ajoute une recommandation préconisant le développement d'attidudes de sollicitation chez les administrateurs et les enseignants, à l'égard de la participation des bibliothécaires.

Plusieurs auteurs constatent que ce sont les contacts personnels et les conversations informelles qui sont le plus pratiqués (Beilke, 1974; Jay, 1970; Johnson, 1975; McCoy, 1979).

Daniel (1974) montre que la distinction entre bibliothèques "intégrées" et "isolées" est due prioritairement à l'importance des responsabilités attribuées aux bibliothécaires par les enseignants. Selon cet auteur, le fait qu'il y ait moins de contacts entrepris par les bibliothécaires, moins de rencontres et une moindre valorisation de ces contacts par les bibliothécaires dans les bibliothèques "isolées" pourrait représenter un facteur explicatif (p. 315). Dans les écoles correspondantes, il y a une tendance à attribuer plutôt les responsabilités au

personnel de direction de l'école (upper level authority, p. 317).

Burt (1980) signale, enfin, que les services recommandés par la littérature professionnelle des bibliothécaires ne paraissent pas tous utiles aux étudiants, aux enseignants, aux principaux et aux "spécialistes des media". L'une des recommandations de cette étude préconise en conséquence une collaboration entre principaux et "spécialistes des media", de façon à intégrer au programme de l'école les progrès dans les domaines du curriculum et des technologies, ainsi qu'à préparer le terrain pour une meilleure acceptation par les enseignants et par les élèves (pp. 135, 137).

La question de la collaboration entre enseignants et bibliothécaires débouche enfin sur les modalités de prise en charge des élèves, en particulier dans leur initiation aux habiletés documentaires. Cette question, qui touche aux tâches respectives des enseignants et des bibliothécaires, offre sujet à controverse.

Les perceptions et attentes de rôle à l'égard de la bibliothèque et du bibliothécaire varient, dans l'ensemble, en fonction du statut des répondants, mais aussi de la dimension "intégrée" ou non de la bibliothèque. Pour Ishikawa (1972), l'"intégration" de la bibliothèque à l'enseignement et à l'élaboration du curriculum est de première importance et ne tolère pas d'hésitation de la part des enseignants:

> If there is hesitation on the part of the teachers, even among the teachers who receive good school library service, to accept the librarian as an instructional staff member, there is danger of the library becoming no more than a physical part of the school (p. 86).

Aaron (1975) tente de déterminer la fonction éducative du personnel professionnel des media. Dans le modèle proposé, ce personnel est considéré comme offrant une expertise particulière aux enseignants. Le modèle a été expérimenté dans une école secondaire en Floride.

McCoy et al. (1979) précisent que les enseignants ne souhaitent pas que les bibliothécaires "enseignent" directement aux élèves ou qu'ils participent à leur propre enseignement:

> Teachers do not expect teacher-librarians to provide direct instruction for their students (...) They do not use the library as an alternative teaching space or use the teacher-librarian as a team teacher (pp. 11-12).

De même, Daniel (1974) affirme que les données recueillies ne vont pas dans le sens d'un rôle d'enseignant pour le bibliothécaire (p. 319).

Cependant Burt (1980) signale que les enseignants, les principaux et les "spécialistes des media" s'accordent dans leur préférence pour la formation des élèves par les bibliothécaires:

> 7. All adult groups: teachers, principals and library media specialists, valued giving instruction in the use of the library media center to students as a unit of instruction given by the library media staff in preference to being integrated into classroom units (p. 131).

De même, dans cette étude, les enseignants favorisent l'intervention des bibliothécaires auprès des étudiants, plutôt qu'une collaboration avec les bibliothécaires pour un enseignement partagé.

Kim (1981) fait ressortir que les bibliothécaires et les administrateurs sont plus nombreux que les enseignants à considérer positivement l'"intégration" du programme des media à l'enseignement et que les bibliothécaires sont les plus nombreux à identifier le centre des media comme une "extension" des activités d'enseignement, grâce aux ressources imprimées et non imprimées. Par contre, environ la moitié des enseignants se refusent à rejeter l'image du centre des media comme un support enrichissant l'enseignement, alors que c'est le cas des deux-tiers des bibliothécaires et administrateurs. Enfin, les bibliothécaires sont plus nombreux à rejeter la notion de l'exclusivité de la formation des élèves par les bibliothécaires eux-mêmes, que les enseignants et les administrateurs, même si les répondants pris dans leur ensemble s'accordent sur l'intégration de cette formation à l'enseignement et sur l'étroite collaboration entre bibliothécaires et enseignants (pp. 157-158).

En France, De Figueiredo (1975) propose une méthode d'initiation au travail indépendant, qui implique la définition et la répartition des tâches entre le "documentaliste" et les professeurs. Le documentaliste

est censé: 1) informer les professeurs, par petits groupes, sur les possibilités du "centre de documentation et d'information"; 2) fournir une bibliographie générale sur chaque thème choisi; 3) familiariser les élèves avec les fichiers et la classification; 4) aider et conseiller les élèves dans leurs recherches. Les professeurs se concertent ensuite pour choisir les thèmes qu'ils proposent aux élèves, adaptent la bibliographie à leur niveau, préparent des fiches de référence et assistent le travail de rédaction et de synthèse.

Au Québec, Szpakowska (1975) relève que 87% des centres documentaires multimédia offrent une période d'initiation à la bibliothèque, mais que 81% d'entre eux "s'en tiennent à des méthodes traditionnelles" et sous-utilisent les possibilités multimédia, cependant plus présentes dans les centres "intégrés" (pp. 280 et 293). On peut noter que deux objectifs sont partagés respectivement par 81% et 80.6% des répondants, à savoir "l'acquisition de bonnes habitudes de travail intellectuel" et celle de "méthodes de travail personnel". Viennent ensuite 67.7% de répondants, qui affirment leur intention de "développer l'aptitude à utiliser toutes les formes de documents", et 17.9%, qui veulent "développer l'habitude d'une évaluation critique des documents audiovisuels". Mais l'auteur précise que ces réponses correspondent plus à de "bonnes intentions" qu'à des "démarches structurées" (p. 271). Szpakowska observe, en outre, une tendance à l'intégration de cette initiation principalement aux cours de français (50% des mentions), de méthodologie (programme "méthodes et techniques de travail": 14% des mentions) et de sciences humaines (13% des mentions, p. 288).

1.2.3.3 Formation des enseignants à l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque et contenu de l'initiation des élèves

La faiblesse de l'information des enseignants relative aux media et à la bibliothèque, ainsi que celle de leurs habiletés à les utiliser, semble tout d'abord attribuable à leur formation initiale. En effet, plusieurs auteurs s'accordent pour souhaiter que le contenu de la formation initiale des enseignants réserve une place au rôle de la bibliothèque et des media dans l'enseignement. Aaron (1972) en fait l'une des recommandations de sa recension des écrits:

> (c) educational institutions should make a greater effort to coordinate the efforts of teachers and administrators and to improve their understanding of their role in relationship to the school library and utilization of its materials (p. 44).

La faiblesse de la formation initiale peut cependant être compensée par la formation continue (in-service training), qui fait également l'objet d'une recommandation d'Aaron (1972):

> (e) in-service training programs for teachers should be developped in some form in all libraries or materials centers, since the role of the classroom teacher is crucial in promoting and expanding library services (pp. 44).

Wood (1969) n'a pas constaté de changements d'attitude globaux positifs chez les 15 enseignants ayant reçu une formation. L'auteur signale, toutefois, qu'avec une population plus importante, des changements positifs sont prévisibles pour 7 concepts sur 12.

Jay (1970) a organisé des activités de formation (individuelle ou par petits groupes) auxquelles ont participé 38 des 88 enseignants touchés par son enquête. Les résultats montrent une augmentation de l'utilisation de la bibliothèque, en particulier des ressources non imprimées et de services spéciaux non utilisés auparavant. Les enseignants ont, selon l'auteur, été sensibles aux remarques des 1 240 étudiants également interrogés (trop de cours magistraux, de répétitions, d'accent sur le manuel seul; trop peu d'initiative et de participation à la planification; relations avec les enseignants et atmosphère de la classe trop froides; pas de possibilité de travail de groupe à la bibliothèque; pas d'accès aux ressources non imprimées; fréquentation de la bibliothèque limitée par un système d'autorisations). Ces remarques ont servi de guide pour l'amélioration individuelle des enseignants qui ont été volontaires pour suivre les activités de formation. La recherche signale aussi des modifications pédagogiques et une augmentation des emprunts par les élèves.

Beilke (1974) signale que les principaux et les "spécialistes des media" sont plus nombreux que les enseignants à mettre l'accent sur le besoin de formation continue des enseignants. Enfin, Cantor (1975), Kim (1981), Liming (1981), McCoy (1979), Pendergrass (1981), Rogers (1977), Stroud (1976) et Willis (1979) font, à leur tour, une mention explicite de lacunes dans ce domaine et formulent des recommandations visant à y remédier. Cette position est également partagée au Québec par Bélanger et Pham Dang (1976), De Gagné-Lauzon et Pham Dang (1980), La Fédération des cégeps (1980), Scholer (1983) et Szpakowska (1975).

La question de la formation s'étend, enfin, à l'initiation des élèves. L'accent actuel sur l'apprentissage d'habiletés documentaires rejoint la préoccupation plus générale de l'acquisition de méthodes de travail et d'étude, qui semble revenir à l'ordre du jour.

Crépeau (1964) a fait l'analyse comparative de sept ouvrages français et de 18 ouvrages américains de conseils aux adolescents sur les méthodes d'étude. Il apparaît que les priorités diffèrent, puisque les ouvrages français privilégient les dispositions de l'étudiant, tandis que les ouvrages américains se focalisent sur l'exécution des tâches et la maîtrise des techniques.

Cet intérêt pour la comparaison entre développements français et américains a réapparu à l'occasion d'un colloque organisé en France en 1978 et portant plus généralement sur "les conseils méthodologiques en éducation". Dans sa contribution, Hassenforder (1978) identifie, en effet, les points communs suivants: 1) le degré d'autonomie dans le travail, relié au déplacement de la notion d'"enseignement" vers celle d'"apprentissage", aux Etats-Unis, et à l'apparition du "travail autonome" en France; 2) le lien avec le développement des sciences humaines dans la société (rôle de la psychologie et de l'organisation scientifique du travail). Cet auteur relève l'intérêt que portent les travaux américains à l'étude et à l'observation des méthodes de travail, de même qu'à l'examen des ouvrages et guides correspondants (pp. 27-29).

Notons, cependant, l'émergence de travaux récents qui s'attachent plus particulièrement à la formation des élèves aux habiletés documentaires et au contenu de cette formation.

Irving (1978) a mené une enquête dans 24 écoles secondaires où 200 entrevues ont été réalisées, auprès des bibliothécaires et des enseignants et où des observations ont été faites. Il ressort que bibliothécaires et enseignants ont des points de vue différents sur ce qu'il convient d'enseigner: les premiers tiennent à rendre plus efficaces les ressources du centre documentaire et centrent la formation sur un apprentissage de la recherche de documents. Les seconds sont plus concernés par l'utilisation et l'exploitation de l'information contenue dans ces ressources et privilégient les stratégies de lecture et l'apprentissage de méthodes de travail. Mais, si les bibliothécaires organisent des initiations à l'utilisation de la bibliothèque, les enseignants, eux, sont peu nombreux à mettre leurs opinions en pratique. L'enquête met l'accent sur la faible collaboration entre bibliothcéaires et enseignants et insiste sur les complémentarités possibles, en liaison avec le curriculum. L'objectif principal devient ainsi que les élèves apprennent à apprendre et, selon l'auteur, le bibliothécaire a un rôle à jouer dans ce processus (pp. 37-38).

Irving et Snape (1979) ont mené une recherche d'un an dans 24 écoles secondaires, en vue de mettre au point une formation intégrée aux matières d'enseignement et réparties sur toute la scolarité au niveau secondaire. Les auteurs ont également mené 128 entrevues auprès d'enseignants, établi une liste de références pertinentes et esquissé un programme-modèle.

Une autre étude s'oriente vers la sensibilisation à l'information. Brake (1980) s'intéresse aux types d'informations nécessaires aux jeunes, à l'école et lorsqu'ils la quittent. Il établit, également, une bibliographie des sources pertinentes, ainsi qu'une liste d'habiletés que les jeunes devraient maîtriser avant de quitter l'école.

C'est enfin dans la perspective plus générale des "habiletés de penser" qu'Irving (1981) a réalisé, pour le compte de l'Unesco, une étude des ressources pédagogiques existantes et à créer, en matière de concepts d'information et d'habiletés documentaires utiles aux élèves. On y trouve un inventaire des ressources existantes, une revue de la littérature, la détermination de domaines dans lesquels créer des ressources, et des directives pour la production de ces ressources (par les enseignants et par les élèves), le tout à l'intention des bibliothécaires, des enseignants et des responsables de la formation des enseignants. L'auteur rappelle que l'objectif ultime de l'école est le développement d'"habiletés de penser" et signale, comme dans les travaux précédents, l'oubli fréquent, à l'école, de "comment apprendre" et de "comment manipuler l'information", ce qui correspond à des habiletés souvent implicites pour les enseignants, non pratiquées en tant que telles et non encouragées (point 8.8). Or, l'activité centrale de la recherche d'information est liée à la formation des concepts, rarement reliée à la notion d'information; elle dépend également des intérêts et des capacités individuelles. C'est pourquoi les habiletés visées ne peuvent se limiter à la seule utilisation de la bibliothèque scolaire, devraient être intégrées aux différents programmes et sont appelées, finalement, à s'exercer sur tout l'environnement et durant toute la vie (points 3.2 à 3.5). Les

enseignants ont, selon Irving, un rôle crucial à jouer dans cet apprentissage.

En résumé, nous pouvons dire que, dans l'ensemble, l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les enseignants apparaît comme plutôt faible: sauf dans certains programmes novateurs ou dans certaines matières qui stimulent l'utilisation des ressources, ces dernières ne sont utilisées pleinement que par un quart à un tiers des enseignants, mais la majorité d'entre eux semblent peu les considérer sinon les ignorer totalement. De plus, lorsqu'ils les utilisent - et en particulier l'audiovisuel - ils ont tendance à en faire le support d'un enseignement plus axé sur la transmission des connaissances que sur les apprentissages.

Il ressort, en outre, que les connaissances des enseignants concernant les moyens d'enseignement et la technologie éducative s'avèrent également faibles, de même que leur information sur le potentiel pédagogique des ressources, voire leur propre compétence à les utiliser. Pour remédier à ces "lacunes", un consensus se dégage sur la nécessité de mettre en place des activités de sensibilisation et de perfectionnement.

On remarque également que les enseignants ne se font pas toujours une idée claire de la fonction de la bibliothèque/médiathèque, ni du rôle du bibliothécaire, avec qui la communication, lorsqu'elle se produit, s'établit de préférence de façon informelle.

Enfin, les questions de l'initiation des élèves à l'utilisation de la bibliothèque et de l'acquisition d'habiletés documentaires sont sources de désaccords. La littérature pédagogique s'est peu intéressée, jusqu'ici, à ces sortes d'apprentissages. On constate, en outre, que, malgré l'affirmation accordant de l'importance à ce type de formation, les enseignants ne se révèlent guère préoccupés de l'incorporer à leur pratique. Toutefois, les avis divergent quant au contenu de la formation ("utilisation de la bibliothèque" ou "exploitation de l'information") et aux modalités de prise en charge (sous la seule responsabilité de l'enseignant, du bibliothécaire, ou encore de façon conjointe).

L'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les enseignants peut ainsi varier selon un nombre important de facteurs, mis en évidence par les différentes recherches, à savoir: 1) des facteurs personnels (sexe, expérience professionnelle, attitudes, conceptions éducatives, connaissances en moyens d'enseignement et en technologie éducative, habitude d'utiliser la bibliothèque, compétence à l'utiliser); et 2) des facteurs pédagogiques et institutionnels (type de programme, matière(s) enseignée(s), environnement global, type d'organisation de la bibliothèque, accessibilité de la bibliothèque, ratio "bibliothécaire/enseignants").

1.2.4 L'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les élèves

Ce point regroupe les travaux qui s'intéressent, exclusivement ou en partie, à l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les élèves. Il se subdivise selon: 1) le degré et le type d'utilisation;

2) les facteurs qui influencent cette utilisation; 3) les habiletés documentaires des élèves.

Pour ce qui est du degré et du type d'utilisation, plusieurs recherches constatent que la bibliothèque/médiathèque n'est pas "pleinement utilisée" par les élèves. Lorsqu'utilisée, elle sert pour le travail scolaire ou alimente les activités de loisir. Les élèves connaissent ou privilégient également des ressources diverses, imprimées et audio-visuelles.

Miller (1976, p. 6) rappelle ainsi que différentes recherches menées dans les années soixante s'accordent sur le fait que les élèves des écoles secondaires: 1) utilisent un nombre important de livres; 2) s'adressent à différentes sources pour les obtenir; mais 3) ne s'adressent pas principalement à leur bibliothèque scolaire ou centre des media, qu'il s'agisse de lectures scolaires ou de loisir. En outre, plus ils avancent de niveau, moins ils utilisent le centre des media.

Soixante-quatorze pour cent des 1 240 élèves touchés par Jay (1970) déclarent utiliser la bibliothèque pour leurs travaux scolaires. Mais ils signalent n'avoir quasiment pas accès aux ressources non imprimées.

Bueck (1973), qui étudie l'utilisation des bibliothèques scolaires et publiques par 2 060 élèves de cinq écoles secondaires de la région de Calgary, identifie 472 répondants (23%) n'ayant pas utilisé la

bibliothèque scolaire ou ne l'ayant utilisée qu'une ou deux fois durant le mois précédent. Cinq cent vingt-cinq déclarent y être venus de trois à cinq fois (p. 43). Les raisons principales d'utilisation sont l'emprunt de livres (63.7%) et la référence (au moins une fois dans le mois précédent, pour 79.8% des cas).

Kohut (1973) constate que près de 45% des 289 élèves interrogés dans quatre écoles secondaires du Manitoba disposant d'une bibliothèque s'identifient comme n'en faisant pas un bon usage pour les raisons d'accessibilité, de disponibilité du responsable ou de place (p. 335). Les raisons d'utilisation concernent: 1) des recherches pour un travail scolaire individuel, 2) l'emprunt de livres, 3) la consultation sur place de livres et de brochures, 4) l'étude à partir de livres personnels, 5) la consultation de périodiques, 6) le recours aux ressources audiovisuelles et 7) la consultation des journaux quotidiens (p. 333).

Miller (1976) examine les opinions des élèves de 25 écoles secondaires du Michigan sur l'accessibilité aux ressources de la bibliothèque. Les deux-tiers des 649 répondants se déclarent non-utilisateurs (p. 162).

Pour Stroud (1976), il apparaît que les services aux élèves sont moins nombreux et moins fréquents que les services aux enseignants, surtout dans le secteur de la production, et que les écoles, dans l'ensemble, sont plus orientées vers ces derniers ("more teacher-oriented than student-oriented"), ce qui correspond, selon l'auteur, à une

situation "traditionnelle":

> This pattern is representative of the traditional pattern of library service, which would indicate that even though some schools have been making an attempt to become more student-oriented, their attempts were negligible when examination across schools took place (p. 92).

Les élèves, qui se disent plus informés que les enseignants sur les services disponibles, les utilisent cependant moins et les raisons de cette sous-utilisation devraient, selon l'auteur, être explorées au niveau de chaque centre des media. De plus, les élèves et le personnel des media divergent quant à leurs opinions sur la fréquence des services offerts (p. 93).

Montgomery (1976) s'intéresse à l'utilisation de media non imprimés dans deux contextes: école et hors-école. Ses résultats montrent que les 11 media identifiés sont en général plus accessibles hors-école, où ils sont plus utilisés, alors que leur utilisation à l'école est plus limitée. Dans le premier cas, ce sont des activités de loisir ou la recherche d'un fond sonore, dans le second, il s'agit de travaux scolaires de recherche d'information. Les élèves déclarent qu'ils utiliseraient volontiers ces ressources à l'école, si elles pouvaient la rendre moins monotone et augmenter leur capacité d'apprendre.

Mancall (1978) examine les ressources auxquelles ont recours les élèves de six écoles secondaires pour des projets de travail indépendant, à partir: 1) des sources citées dans 270 travaux; 2) de questionnaires aux élèves (234 réponses); 3) de questionnaires aux enseignants (11

réponses); 4) d'entrevues auprès des bibliothécaires. Les résultats indiquent une moyenne de 8 à 12 références par projet et la consultation de plusieurs bibliothèques: 20% s'adressent à deux bibliothèques, 32% à trois, 26% à quatre et 15% à cinq ou plus. Il s'agit, dans l'ordre, de la bibliothèque scolaire pour 85% des élèves, de bibliothèques publiques locales ou régionales, dans 89% des cas, et de la bibliothèque familiale, utilisée par 56% des répondants. On découvre également que les élèves dépendent fortement des monographies, plutôt que des revues ou que d'autres ressources, et que les références citées datent considérablement. L'auteur relève que les élèves n'accordent pas la même importance à l'information enregistrée sur différents supports:

> Students are using materials in a pattern that suggests they do not view resources in all formats as of equal importance for this type of assignment. Further, they do not consider the currency of the materials they select. Monographs and journals are used as separate entities, rather than as part of an integral approach (p. 176).

Dans leur réflexion à propos de la recherche de Mancall, Mancall et Drott (1980) pensent que des différences locales interviennent, qui vont résulter en des types d'utilisation différents et qu'un questionnaire, axé sur des réponses directes et factuelles dans des secteurs précis, représente un outil adéquat pour la description d'une situation donnée. Ils précisent aussi que les élèves ont des styles si individuels qu'il est en quelque sorte illusoire de se préoccuper d'échantillonnage, à moins de toucher toute la population de l'école (p. 102).

Notons que le recours à plusieurs bibliothèques est également signalé par Dueck (1973), Kohut (1973) et Montgomery (1976).

Au Québec, Szpakowska (1975) mentionne que:

> D'après nos estimations, la moitié des élèves dûment inscrits dans les 279 écoles échantillonnées, échappent à l'emprise des bibliothèques (p. 230).

Cet auteur souligne l'intérêt de la collaboration entre centres documentaires scolaires et bibliothèques publiques, mais elle constate une faible taux (6%) d'activités conjointes (p. 361).

Hould (1980) a mené une enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire. Ses résultats indiquent que la bibliothèque scolaire représente la deuxième source d'approvisionnement des livres lus (22.8% des répondants), après la bibliothèque personnelle (40.5%) et avant la bibliothèque familiale (15.7%), la bibliothèque publique (.5%) et les amis (8.2%, vol. 1, p. 9). L'auteur distingue, également, entre "lecteurs suréquipés" et "sous-équipés" (en termes de nombre de livres possédés ou reçus, de l'importance de la bibliothèque familiale et des périodiques ou revues reçus régulièrement à la maison). Les élèves "suréquipés" sont nettement plus nombreux que les "sous-équipés" à "lire autant pendant les vacances que pendant l'année scolaire" (62.3%, contre 19.2%) et à "fréquenter souvent la bibliothèque scolaire ou publique" (50.0%, contre 5.8%, vol. 1, p. 91).

L'analyse des lectures selon le niveau montre une décroissance de la fréquentation des bibliothèques publiques et scolaires comme lieux

de lecture (p. 77):

	niveaux (en %)				
	I	II	III	IV	V
Bibliothèques publiques	51.7	44.5	39.7	39.9	27.9
Bibliothèques scolaires	84.2	82.3	77.7	77.3	71.7

Ces résultats sont à mettre en relation avec ceux de Squire et Applebee (1968), qui constatent également que l'utilisation de la bibliothèque scolaire décroît avec la progression scolaire, mais que celle de la bibliothèque publique augmente, ce qui n'est pas le cas ici.

Enfin, l'enquête sur les "Ressources et pratiques pédagogiques" (Fédération des cégeps, 1980) montre que les étudiants de niveau collégial fréquentent beaucoup la bibliothèque, mais n'utilisent qu'une faible proportion des documents qui s'y trouvent et font très peu souvent appel aux préposés aux ressources (pp. 29 et 31 de la version abrégée).

Au niveau des facteurs qui influencent l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les élèves, les résultats des recherches se concentrent sur: 1) les besoins et attitudes des élèves; 2) les influences des enseignants, des bibliothécaires, du milieu familial et de différentes opérations de promotion; 3) l'accessibilité de la bibliothèque/médiathèque.

Un premier ensemble de recherches concerne les besoins et les attitudes des élèves. Notons que la question des besoins n'a commencé

que récemment à faire l'objet d'études spécifiques. Elle est, également abordée dans certains études plus générales, comme celle de Kelsey (1976). Cet auteur se propose de dégager les critères d'efficacité de la bibliothèque scolaire, tels que vus par quelque 200 élèves de niveau secondaire. Les élèves apparaissent plus concernés par les éléments d'évaluation qui leur apportent une gratification immédiate ou qui satisfont leurs besoins scolaires. Ils sont surtout préoccupés par les ressources (materials), qu'ils souhaitent d'accès facile et à jour.

L'enquête de Brake (1980) déjà citée au point 4, s'intéresse au "besoin de savoir" des jeunes, à l'école et lorsqu'ils la quittent. Cet auteur a choisi une "approche ethnographique" pour dégager les besoins d'information d'environ 160 élèves d'une école secondaire anglaise de quartier défavorisé, et pour mettre au point un programme de formation aux habiletés documentaires et aux méthodes de travail. Des questionnaires suivis de discussions en classe, des entrevues auprès de différents éducateurs et la consultation de travaux d'organismes nationaux ont permis d'élaborer une liste de 18 mots-clés sous lesquels organiser l'information perçue comme nécessaire. Brake souligne toutefois que la classe n'est pas l'environnement idéal pour l'expression des besoins d'information et que l'on ne peut se limiter aux "besoins perçus", d'une part parce que le concept de "besoin" est relatif et, de l'autre, à cause de la "relation dialectique" entre information et besoin, qui peuvent se susciter mutuellement:

> The relationship between information and need is a dialectical relationship and not linear, i.e. the perception of a need makes it possible to generate the information to satisfy it; the existence of

> information may well make the perception of a need possible (p. 14).

Aaron (1982b) constate enfin avec satisfaction que les professionnels et spécialistes des media sur le terrain commencent à ne plus considérer la recherche comme une tour d'ivoire. Elle note, en particulier, que leurs intérêts se tournent vers les besoins d'information des élèves dans les écoles (p. 73).

Au Québec, Szpakowska (1978) examine les besoins en information et en services documentaires chez les jeunes québécois de 14-19 ans. L'enquête a touché 125 jeunes fréquentant la bibliothèque municipale de Saint-Laurent, où la moitié environ des jeunes (51%) viennent lire pour des besoins scolaires, alors que l'autre moitié pratique la "lecture libre" (p. 80). L'analyse des emprunts montre un intérêt pour la lecture documentaire (52% des ouvrages empruntés ou retournés), alors que le roman se place en second (38%), ce qui, selon l'auteur, confirme "une préférence marquée pour l'information" et "une profonde mutation dans les centres d'intérêt des jeunes adultes" (p. 134). Lorsque confrontés à des problèmes ou à des conflits, la moitié environ (52%) déclarent "lire sur le sujet" et 20% cherchent à "se documenter auprès des personnes, amis et organismes". Le même sondage réalisé auprès de 173 étudiants de la polyvalente de Sainte-Agathe-des-Monts indique presque la moitié moins de choix de lecture (29%) et 42% de démarches auprès des personnes (p. 82). Enfin, les lectures mentionnées font ressortir, selon l'auteur, "un visage peu connu de la jeunesse urbaine: son non-conformisme et son égarement" (p. 150).

Hould (1980) analyse les mentions de lectures préférées et distingue entre lecteurs de fiction et de non-fiction. Les premiers "sont majoritairement des filles (63.5% contre 36.2%)" et,

> lorsqu'ils abandonnent provisoirement la fiction, se tournent surtout vers les livres concernant les jeux et les loisirs, et vers les livres scientifiques (vol. 1' p. 88).

Les seconds "sont majoritairement des garçons (70.6% contre 28.8%)", qui lisent plus pendant l'année scolaire et aussi "plus à la bibliothèque scolaire et à l'école en général". Ces derniers se tournent ensuite vers les bandes dessinées et la science-fiction. Enfin, ils "adoptent plus souvent que les lecteurs de fiction des comportements identifiés à la recherche d'informations" (vol. 1, p. 89).

D'autres études examinent les attitudes des élèves à l'égard de la bibliothèque. Kohut (1973) constate que la majorité des élèves ont des attitudes positives à l'égard de la fonction de la bibliothèque, considérée comme source de référence, d'enrichissement et de loisir, ainsi que comme place incitant à l'étude et à l'apprentissage. Ils voient, également, le bibliothécaire comme "aide" pour les travaux scolaires, comme "enseignant" pour les habiletés documentaires et la mise à la disposition de ressources adéquates, et comme "ami", créant une atmosphère agréable et étant accueillant et chaleureux à leur égard. Cependant, un peu moins de la moitié des élèves déclarent ne pas faire "un bon usage" de la bibliothèque (pp. 331-332).

Geppert (1975) et Stroud (1976) constatent également une différence de perception entre spécialistes des media et élèves, les premiers

ayant tendance à surestimer la fréquence des services offerts, l'accessibilité et l'information, telles que décrites par les seconds.

Mancall (1978) montre que les élèves considèrent les bibliothèques comme des lieux où obtenir de l'aide.

Burt (1980) signale cependant que les élèves considèrent la bibliothèque comme moins utile que les principaux, les enseignants et les bibliothécaires, la différence de perception étant toutefois plus de degré que de nature. Dans l'ensemble, ils valorisent les "activités" (activity services), ainsi que les services "traditionnels" comme: trouver de l'information pour des travaux scolaires et pouvoir emprunter des ressources pour des activités à la maison (pp. 130-134).

Notons enfin que le fait d'utiliser la bibliothèque joue en retour sur les attitudes et opinions des élèves à son égard. En effet, selon Miller (1976), les seules caractéristiques significatives d'opinions positives sur l'accessibilité de la bibliothèque sont: le fait d'en être utilisateur, le rang académique et la taille de l'école (p. 201).

Un second ensemble de recherches met en évidence l'influence des enseignants, des bibliothécaires, du milieu familial et de différentes opérations de promotion sur l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les élèves.

Notons tout d'abord l'importance des attitudes, comportements et méthodes pédagogiques des enseignants.

Blazek (1975) reprend une recherche menée en 1971 visant à démontrer l'influence des enseignants sur l'utilisation de la médiathèque par les élèves. Deux classes de mathématiques, l'une expérimentale et l'autre de contrôle, ont été étudiées. Les résultats montrent que les élèves de la classe expérimentale, incités (mais non obligés) pendant les six semaines de l'expérience à utiliser divers media (6 nouvelles références ont été présentées chaque lundi) ont effectivement utilisé plus de ressources que ceux du groupe contrôle. Blazek a également découvert que l'inaccessibilité relative au centre des media (en termes d'horaires de cours) ne décourage pas les étudiants d'accéder aux ressources, s'ils y sont motivés par un enseignant influent et persuasif. Toutefois, le fait que l'utilisation soit retombée à la normale à la fin de l'expérience correspond, selon le commentaire d'Aaron (1978), aux résultats des études de persuasion et de propagande et implique la nécessité d'activités permanentes de promotion.

Des entrevues de petits groupes auprès de 60 élèves ont été menées dans la deuxième phase de la recherche de Miller (1976). Il en ressort que la non-utilisation du centre des media par les élèves plus âgés (seniors) est liée, entre autres, à une absence de demande de la part des enseignants, à un enseignement traditionnel et à la non-fréquentation du centre des media par les classes. Les répondants de la première phase souhaitent, en effet, passer plus de périodes de cours au centre des media. Ils estiment également que les enseignants pourraient faire plus d'efforts pour signaler aux bibliothécaires les sujets traités en classe, recommander des ressources pour le travail scolaire et utiliser des ressources audiovisuelles dans leur

enseignement. Ils trouvent, enfin, que ni les bibliothécaires ni les enseignants ne recommandent de ressources pour leurs activités de loisir (pp. 201-202).

Différentes études s'accordent, ensuite, pour relier de façon prépondérante l'utilisation de la bibliothèque par les élèves à l'influence du bibliothécaire. Cette constatation a déjà été faite par Aikin (1942) dans une étude longitudinale de huit ans relative à l'effet du type de curriculum suivi au niveau secondaire (traditionnel ou non traditionnel) sur le succès au collège.

Daniel (1974), Stroud (1976), Kelsey (1976) et Mancall (1978) signalent également que la personnalité du bibliothécaire exerce une forte influence, tandis que Miller (1976) constate que c'est l'élément le plus important dans les perceptions des élèves concernant l'accessibilité aux ressources (p. 202). Dans cette enquête, les deux-tiers des élèves s'identifient comme non-utilisateurs. Ils considèrent que le personnel des media est disponible pour les aider à trouver les ressources, mais qu'il est moins enclin à les initier aux habiletés de recherche et au fonctionnement du matériel audiovisuel et à leur recommander des ressources pour un usage récréatif ou personnel (p. 280). Le manque de disponibilité du bibliothécaire est également mentionné par Kohut (1973) qui le relie, entre autres facteurs, à l'incapacité des élèves à faire "un meilleur usage" de la bibliothèque (p. 332).

Au Québec, Szpakowska (1975) remarque que l'impact général d'un centre documentaire multimédia "se joue, semble-t-il, au niveau des

attitudes, des motivations, des personnalités" et qu'intervient

> La variable-fantôme, tangible mais difficilement saisissable: la dimension intellectuelle du responsable du CDM, son leadership au sein de l'équipe, son instinct d'animateur, son aptitude à communiquer (p. 288).

Les recherches mettant en évidence l'influence des parents sont plus rares. Mancall (1978) relève la mention du recours à la bibliothèque familiale par 56% des répondants engagés dans un projet de travail indépendant.

Charter (1982) a également trouvé que, dans les six études de cas de "programmes de media exemplaires" qu'il a menées, 91% des parents pensent que le centre des media est important, et non accessoire ("basic", not a "frill") et qu'il doit être accessible.

Au Québec, Hould (1980) mentionne également l'importance du milieu familial, puisque:

> 87,2% des répondants considérés comme des lecteurs assidus disent être encouragés à lire par leur famille, alors que seulement 51,7% des répondants considérés comme des lecteurs occasionnels reçoivent un tel encouragement (p. 4).

Enfin, certaines recherches récentes étudient l'influence de différentes opérations de promotion de la bibliothèque"médiathèque auprès des élèves.

Rappelons la remarque de Blazek (1975) sur "le retour à la normale" de l'utilisation de la bibliothèque par les élèves auprès la fin

de l'expérience et sur la nécessité d'une promotion permanente.

Smith (1980) examine l'effet de l'enseignement assisté par ordinateur (computer-assisted instruction) sur la réussite scolaire en lecture et en mathématiques, la fréquentation scolaire et l'utilisation de la bibliothèque chez deux groupes d'élèves de dixième année (154 participants). Les résultats indiquent de meilleures performances en mathématiques, une fréquentation plus assidue de l'école et une utilisation plus grande de la bibliothèque (en termes de nombre d'entrées) pour les élèves du groupe expérimental.

Dorrell (1980) se demande si l'introduction de "comic books" dans la bibliothèque d'une école secondaire peut influer sur les emprunts des autres ressources. On a constaté une augmentation de 82% des entrées et de 30% des emprunts, ce qui permet à l'auteur d'avancer qu'avec les "comics", il a été possible de persuader les élèves qu'il y avait quelque chose pour eux à la bibliothèque.

Enfin, Sparks (1981) étudie l'effet de l'organisation d'activités récréatives dans la bibliothèque d'une école secondaire sur l'utilisation des ressources par les élèves. L'expérience a été menée dans une école où l'enseignement est centré sur le manuel et la bibliothèque peu utilisée par les enseignants et les élèves. Les activités récréatives ont eu lieu à l'heure du dîner, pendant quatre semaines, suivies par six semaines d'ouverture à cette période. Contrairement à la recherche précédente, les résultats indiquent une augmentation significative non des entrées, mais des emprunts, qui varient selon le sexe, les garçons étant

plus faibles emprunteurs que les filles:

	1ère période	2e période
Garçons	28% de 7e année	33% de 9e année
Filles	58% de 8e année	75% de 8e année

Le troisième ensemble de recherches mentionne l'influence de l'accessibilité de la bibliothèque/médiathèque sur son utilisation par les élèves.

Geppert (1975), Stroud (1976) et Burt (1980) signalent que les opinions des élèves sont plus faibles que celles des bibliothécaires quant à l'accessibilité, à la fréquence et à l'utilité des services offerts. Burt ajoute que plus de 20% des élèves et des enseignants considèrent certains services mentionnés comme non offerts. Mancall et Drott (1980), analysant la recherche de Mancall (1978) sur les ressources utilisées pour le travail indépendant, déclarent que l'utilisation de plusieurs bibliothèques est liée à l'accessibilité:

> The most significant factor associated with the use of many libraries seems to be access, both actual and perceived (p. 102).

Enfin, Charter (1982) indique que les élèves et les parents perçoivent un problème général d'accessibilité.

D'autres études concernent certains paramètres spécifiques de l'accessiblité, à savoir: les horaires, la quantité et le type de ressources disponibles, les contrôles et l'anvironnement. Kohut (1973)

et Dueck (1973) relèvent la question des horaires. Le premier relie, entre autres, l'incapacité des élèves à faire un "meilleur usage" de la bibliothèque à un horaire insatisfaisant et signale leur grand intérêt pour un horaire élargi en particulier le soir (p. 332). Le second recommande l'essai de plusieurs formules d'heures d'ouverture pour accroître l'utilisation de la bibliothèque.

La question de l'importance quantitative des ressources est ensuite reconnue, tantôt comme un facteur important, comme le relèvent, pour le lien avec les réussites scolaires, Flanagan (1962) et Greve (1974) et tantôt comme un facteur non significatif, qu'identifient par exemple Kelsey (1976) puis Mancall et Drott (1980). Certains travaux font plutôt ressortir les lacunes. Linck (1970) examine les ressources disponibles pour le travail indépendant et conclut que, dans la plupart des écoles concernées, la capacité d'accueil, les ressources et l'accessibilité sont inadéquates.

La question des types de ressources fait la distinction entre ressources imprimées et ressources audiovisuelles. Les élèves ayant répondu au questionnaire de Miller (1976) considèrent que les ressources imprimées existent en nombre suffisant lorsque complémentaires aux cours. Cependant, les ressources audiovisuelles ne sont suffisantes ni pour les cours ni pour les loisirs, et celles qui existent sont moins accessibles que les ressources imprimées. De plus, les élèves sont nombreux à ignorer si des ressources et des services audiovisuels sont réellement à leur disposition (p. 199). Les élèves touchés par Jay (1970) se plaignent également du manque d'accès aux ressources

non imprimées.

La question des contrôles est abordée par Rutland (1971), qui analyse les locaux et les rôles éducatifs de douze bibliothèques d'écoles secondaires, construites ou rénovées depuis 1961. A partir de la revue de la littérature et des réponses de 289 élèves, de 144 enseignants, de 12 principaux et de 12 bibliothécaires, l'auteur développe huit directives en vue de constituer une "bibliothèque moderne" (concernant les locaux, les horaires et les contrôles, le personnel et les ressources). Il conseille, en particulier, d'éliminer "tous les contrôles administratifs inutiles" qui encadrent l'utilisation de la bibliothèque par les élèves et de solliciter activement la participation de ces derniers, ainsi que celle des enseignants. La limitation de la fréquentation de la bibliothèque par un système d'autorisations a également fait l'objet des plaintes de 1 240 élèves touchés par Jay (1970).

La question de l'environnement est, enfin, examinée par Kelsey (1976) dont les résultats indiquent que les élèves ne considèrent pas les locaux (taille, situation, mobilier et atmosphère attrayante) comme des critères de succès de la bibliothèque. Par contre, Stroud (1976) insiste sur l'atmosphère, reliée à la personnalité du bibliothécaire (p. 58).

Enfin, une dernière série de recherches concerne les habiletés documentaires des élèves. Dans l'ensemble, il ressort que lorsqu'ils la fréquentent, les élèves profitent cependant assez peu de la bibliothèque et de ses ressources, car ils ne savent pas les utiliser.

Stroud (1976) considère comme un problème le fait que les élèves, tout en connaissant les services disponibles, ne les utilisent pas.

Hayes (1977) trouve paradoxal que les élèves fassent preuve de bonnes habiletés documentaires autant dans l'école à bibliothèque "traditionnelle" que dans celle à bibliothèque "ouverte", mais qu'ils les utilisent peu. Il se demande où, quand et comment ils ont pu acquérir ces habiletés.

McDowell (1977) examine les habiletés documentaires au collège, telles que reliées à l'initiation reçue à l'école secondaire. L'hypothèse selon laquelle un niveau moyen d'habiletés ne serait pas atteint au collège a été rejetée. Toutefois, il apparaît que les étudiants ayant bénéficié d'une initiation à l'utilisation de la bibliothèque au niveau secondaire ont de meilleures performances que ceux n'en ayant pas bénéficié, de même que sont meilleurs les résultats de ceux qui ont suivi une initiation "formelle", par rapport à une initiation "informelle" (hypothèses 5 et 6).

Les étudiants québécois de niveau collégial ayant participé à l'enquête sur les "Ressources et pratiques pédagogiques" (Fédération des cégeps, 1980) affirment n'être "bien préparés" ni à utiliser les ressources de la documentation écrite, ni à tirer profit de la documentation audiovisuelle (pp. 34 et 38 de la version abrégée).

Nous avons déjà abordé au point 1.3 la question de l'initiation des élèves, dont la nécessité est reconnue de façon quasi générale. Nous

relatons ici les quelques expériences réelles de formation ayant donné lieu à recherche.

Becker (1970) compare les résultats en sciences sociales d'élèves fréquentant des écoles avec ou sans bibliothèque. Il apparaît que l'existence d'une bibliothèque, de même que la fonction d'aide du bibliothécaire, ont une influence significative sur les performances reliées à la recherche d'information et à la lecture de tableaux et de graphes (mais non à la lecture de cartes et de globes et à l'acquisition de la matière elle-même).

Hyland (1978) se proposait de mettre au point un test permettant de mesurer les habiletés documentaires des élèves des niveaux 4 à 12. Il s'agit de l'Ohio School Library/media Test, administré à 2 670 élèves dans la seconde phase de la recherche, d'une part pour fins de validation et, de l'autre, en vue d'établir des scores moyens selon les niveaux.

L'objectif de Fudge (1979) est de réaliser un ensemble multimédia destiné à l'enseignement individualisé de l'utilisation du Reader's Guide to Periodical Literature pour des élèves de 7e année, et d'en tester l'efficacité pour une étude expérimentale. Les résultats n'indiquent pas de différences significatives entre le groupe contrôle, qui a reçu un enseignement formel, et le groupe individualisé. Les élèves de ce dernier groupe déclarent cependant qu'ils préfèrent cette forme d'apprentissage et se disent intéressés à acquérir d'autres informations de la même manière.

En résumé, il ressort des recherches examinées que les élèves ont généralement tendance à "sous-utiliser" la bibliothèque/médiathèque, malgré une attitude positive à son égard. Ils sont souvent la moitié, voire les deux-tiers des répondants, à déclarer qu'ils ne la fréquentent pas ou ne l'utilisent pas, ou encore la fréquentent sans l'utiliser. Ils ignorent également les services offerts.

Cependant, les élèves qui ont recours à des ressources semblent avoir l'habitude de consulter plusieurs bibliothèques (publiques, scolaires, familiales). Cette utilisation, principalement orientée vers les ressources imprimées, se fait dans le cadre de leurs travaux scolaires ou de leurs loisirs.

On constate aussi que les élèves semblent avoir des attitudes différentes face à l'information, selon les supports concernés (ouvrages, périodiques, ressources audiovisuelles) et qu'ils se déclarent plutôt insatisfaits quant à la disponibilité des ressources non imprimées et à l'absence d'incitation de la part des enseignants et des bibliothécaires, en particulier pour leurs activités de loisir.

Certaines recherches insistent sur l'importance de mener des études de besoins auprès des élèves. Les quelques études allant dans ce sens indiquent qu'ils recherchent des services leur offrant une gratification immédiate, une grande accessibilité et des collections à jour. Se dégage également, chez les jeunes, la notion de besoins d'information et d'intérêts documentaires, qui varient surtout selon le sexe, tout comme les habitudes de lecture.

On note plusieurs influences possibles sur l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les élèves: 1) celle des enseignants, dont ils souhaiteraient plus de stimulation, sous diverses formes; 2) celle des bibliothécaires - quelquefois identifiés comme "facteur déterminant" - et que, dans l'ensemble, ils aimeraient plus "disponibles"; 3) celle des parents, de leurs attitudes et habitudes; enfin 4) celle de différentes opérations de promotion.

Les obstacles à l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les élèves apparaissent reliés aux divers aspects de son accessibilité (horaires, quantité et types de ressources disponibles, limitation/contrôle de l'accès, atmosphère de la bibliothèque) et à un manque général de compétence et de préparation (à utiliser la bibliothèque, à chercher et exploiter l'information, à acquérir des méthodes de travail).

Jusqu'ici, les quelques expériences menées dans le domaine de la formation des élèves aux habiletés documentaires concernent soit la comparaison de méthodes soit la mise au point et l'évaluation d'un test relatif à l'utilisation de la bibliothèque et des media.

Les facteurs significatifs identifiés comme intervenant dans l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque par les élèves sont les suivants: 1) facteurs personnels (sexe, âge et niveau, rang académique, attitude face à la bibliothèque, habitude de l'utiliser); 2) facteurs pédagogiques et institutionnels (type d'enseignement, accessibilité et promotion de la bibliothèque, influence des enseignants, des bibliothécaires, des parents et du milieu familial).

Conclusion

Dans cette recension des écrits nous avons examiné successivement l'évolution des bibliothèques scolaires aux Etats-Unis et au Québec, les représentations et fonctions de la bibliothèque/médiathèque et, enfin, son utilisation par les enseignants et par les élèves.

Le développement du concept de la bibliothèque/médiathèque apparaît lié à des conceptions pédagogiques qui favorisent l'individualisation et la diversification de l'enseignement et des apprentissages. On se rapproche ainsi du pôle d'"intégration" de la bibliothèque/médiathèque au processus d'enseignement, intégration dont on souligne le rôle novateur possible. La bibliothèque/médiathèque en arrive même à acquérir, pour certains, le statut de "potentiel d'innovation" et le bibliothécaire se voit investi d'un rôle d'"agent de changement".

Au Québec, une telle conception "intégrée" de la bibliothèque scolaire a été mise de l'avant par le Rapport Parent, qui la décrivait comme "le laboratoire général de tout l'enseignement". Elle coexiste, toutefois, avec la constatation réitérée d'un rôle encore marginal (malgré des attitudes généralement positives). Enfin, elle semble encore se retrouver dans les perspectives d'un rôle novateur possible, telles que présentées par Szpakowska (1975), par le COPIE (1976), ainsi que par Maurice et Lauzon (1981).

Le constat de pratiques encore "marginales" et de "sous-utilisation" de la bibliothèque/médiathèque par les enseignants et les élèves, en regard de finalités visant son intégration totale au processus

d'enseignement, se dégage d'ailleurs autant des recherches québécoises que des recherches menées hors Québec, qu'il s'agisse du Canada anglophone, des Etats-Unis, de la France ou de l'Angleterre.

Chez les enseignants, on note en général une faible utilisation de la bibliothèque/médiathèque, ainsi qu'un certain manque d'information (sur les services offerts, sur les fonctions et le potentiel de la bibliothèque/médiathèque, sur les théories éducatives et les moyens d'enseignement). Les enseignants ne semblent pas non plus toujours suffisamment compétents pour exploiter les diverses ressources, si bien qu'il y a consensus sur la nécessité d'actions de sensibilisation et de perfectionnement. Des divergences existent également entre ce que disent les enseignants de l'importance de la bibliothèque/médiathèque et ce qu'ils font pour l'actualiser. Il est enfin question d'un malaise dans la communication entre enseignants et bibliothécaires, de même que d'un certain flottement quant au contenu de la formation des élèves et à la responsabilité de sa prise en charge.

Chez les élèves, on note des attitudes généralement positives à l'égard de la bibliothèque/médiathèque, mais associées à une faible fréquentation ou utilisation. Toutefois, ceux qui l'utilisent le font pour leurs travaux scolaires ou pour leurs loisirs et ont en général aussi recours à d'autres bibliothèques. Certains travaux notent qu'il serait bon de mener des études de besoins pour mieux tenir compte des besoins d'information et des intérêts des élèves, ainsi que pour remédier à leurs difficultés face à l'identification et à l'utilisation des ressources. On note l'influence des adultes (enseignants, bibliothécaires, parents)

de même que celle d'opérations de promotion sur l'utilisation réelle de la bibliothèque/médiathèque par les élèves. Il existe, enfin, un intérêt pour la comparaison de méthodes de formation des élèves aux habiletés documentaires et pour l'élaboration de tests adéquats.

Deux points restent à signaler. D'une part, la grande souplesse de concept de la bibliothèque/médiathèque, susceptible de s'adapter à des contextes pédagogiques très variés, voire opposés quelquefois, selon sa place sur un axe "traditionnel - intégré". D'autre part, l'importance particulière, au niveau secondaire, de l'acquisition d'habiletés documentaires et du développement des capacités de recherche et d'exploitation de l'information, reliées plus généralement à des "habiletés de penser". Cette importance s'explique et par le fait que l'école secondaire atteint les enfants à un moment crucial de leur développement, et par la constatation qu'elle représente une phase scolaire terminale pour environ 40% des élèves concernés, comme le rappelle le Conseil supérieur de l'éducation:

> Les études statistiques montrent que 56% de jeunes obtiennent le diplôme d'études secondaires en 1976. Cinq ans plus tard, en 1981, cette proportion est de 63% (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982, tome 2, p. 147).

Nous indiquons, enfin, qu'une variété de facteurs influant sur la perception des fonctions et l'utilisation de la bibliothèque/médiathèque ont été mis en évidence par la recherche, associés parfois à des résultats contradictoires. Cette variété traduit en fait la complexité de la situation éducative, qui représente elle-même un facteur important et ne peut être négligée, même si elle est difficile à cerner.

Chapitre II

La bibliothèque/médiathèque en éducation

Notre projet, dans ce chapitre, est de répondre à notre première question de recherche, en explorant le concept de bibliothèque/médiathèque en éducation. Nous privilégions ainsi, d'une part, l'exploration et la prise de conscience de fondements théoriques de même que, de l'autre, l'attention aux apports de la recherche - attitudes qu'il convient de développer dans les systèmes d'éducation, comme l'affirment entre autres Avanzini (1975), Gage (1978), Huberman (1982), Joyce et Weil (1980, 1981), Piaget (1965) et Woodring (1964).

Or, le concept de bibliothèque/médiathèque appelle particulièrement une telle élaboration. Deux points ressortent, en effet, de la recension des écrits à cet égard: d'une part, la mention du caractère "implicite" du recours à la bibliothèque/médiathèque et, de l'autre la formulation claire d'un besoin d'approfondissement théorique. Par exemple, par Loertscher (1980), qui considère qu'une nouvelle édition des normes américaines ne pourra être entreprise qu'après l'exploration de certains secteurs, comme celui de l'apprentissage et des média:

> A thorough state-of-the-art needs to be done in the areas of learning and media and of the intellectual, social and emotional climates that are necessary for learning (p. 54).

De même Aaron (1982b) précise-t-elle, en faisant le point sur les six années de recherche précédentes, qu'il convient de s'intéresser aux aspects théoriques:

> Attention to the theory underlying the field is imperative. We concentrate on present problems (the what) to the exclusion of any investigation of the principales providing the foundation for practice (p. 73).

C'est ainsi qu'après avoir défini le concept, nous le situons dans le contexte éducatif, pour explorer ensuite les diverses dimensions susceptibles de l'y intégrer. Nous nous arrêterons aux deux composantes du concept, à savoir: l'environnement et les ressources offertes, considérées en termes de media, dans leur relation avec l'apprentissage et l'enseignement. Précisons, toutefois, que ces aspects forment un tout, que nous dissocions pour les besoins de l'analyse, mais qui, dans une situation donnée, représente une réalité complexe non réductible à l'un ou l'autre de ses aspects.

2.1 Exploration terminologique, définition de la bibliothèque/médiathèque et contexte éducatif

Nous nous proposons tout d'abord d'examiner le champ des désignations qui ont de plus en plus tendance à remplacer celle de "bibliothèque scolaire", pour voir quelles orientations peuvent s'en dégager. Nous préciserons ensuite ce que nous entendons par "bibliothèque/médiathèque", de façon à donner un contenu concret à ce concept, dont nous définissons le contexte.

Rappelons, au niveau de l'exploration terminologique, que les désignations de la "bibliothèque scolaire" ont commencé à varier aux Etats-Unis dans les années soixante, lorsque l'accent a été mis sur sa dimension multimédia. Les normes américaines de 1969 adoptent le terme de "centre des média" ("media center), transformé en "médiathèque" par

l'Unesco en 1979, comme équivalent de "school library media centre". Les normes anglaises de 1970 préfèrent la notion de "centre de ressources" ("school library resource centre"), tandis que le ministère français de l'Education opte, en 1966, pour celle de "service de documentation et d'information", rebaptisé en 1974 "centre de documentation et d'information" (C.D.I.). La terminologie québécoise emploie quant à elle, encore largement l'appellation de "bibliothèque" (76% des désignations au niveau secondaire, selon Szpakowska, 1975, p. 82 et 66% au collégial, selon Léveillé, 1976, p. 88), suivie par celle de "centre de documentation" (un peu plus de 20%, aux deux niveaux), de "centre de ressources" (9% au collégial) et de "médiathèque" ou de "centre des media" (2% aux deux niveaux). Enfin, Szpakowska (1975) préconise le modèle du "centre documentaire multimédia" (C.D.M.), quand Maurice et Lauzon (1980) se consacrent à la promotion du "centre multimédia". L'enquête de Szpakowska (1975) révèle, en outre, que 47% seulement des bibliothèques de niveau secondaire intègrent (totalement ou partiellement) les ressources imprimées et audiovisuelles, équipement compris, dans une même unité administrative. Dans les autres 53% de cas, les ressources audiovisuelles sont généralement regroupées dans un service à part ("vidéothèque", "audiovidéothèque"). Toutefois, à ces acceptions basées sur "ce qu'on y trouve" - à savoir des documents imprimés, des media, des ressources, de la documentation et de l'information - s'ajoutent quelquefois deux sortes de spécifications concernant ce "à quoi ça sert": les désignations incluent alors, d'une part, le terme d'apprentissage ("learning resource center", "multimedia learning center", etc.) et, de l'autre, celui d'enseignement ou d'instruction ("instructional media center", "instructional materials

center", "instructional resource center", les appellations québécoises de "centres de ressources éducatives" ou de "centre de ressources didactiques" étant plus proches de cette dernière catégorie.

Rappelons que la médiathèque peut également faire partie intégrante d'un "complexe d'apprentissage" plus vaste, comme le "centre d'apprentissage" ("basic learning center complex") décrit par Bennie (1977), ou l'ensemble "médiathèque - base de données - centres d'apprentissage" évoqué par Joyce (1974).

Il faut souligner, enfin, que la bibliothèque/médiathèque est conçue généralement comme un "moyen d'enseignement", ce que corrobore, par exemple au Québec, la localisation du Service des bibliothèques d'enseignement (jusqu'à son abolition en 1980) au sein du Service général des moyens d'enseignement du ministère de l'Education, ou le statut de certains responsables comme "spécialistes en moyens et techniques d'enseignement" (S.M.T.E.). Cet aspect soulève la question de la relation entre la bibliothèque/médiathèque et la technologie éducative. En France, Petit (1980) identifiait le Centre de documentation et d'information comme une "technologie éducationnelle" porteuse de changement. Au Québec, Soeur Roquet présente la "politique de développement des bibliothèques d'enseignement", une nouvelle fois annoncée en 1981 (mais qui n'a pas encore vu le jour), comme "une véritable opération de technologie éducative" (cité par Lemelin, 1981, p. 17). Aux Etats-Unis, les dernières normes relatives au "programme des media" (American Association of School Libarians, 1969, 1975) et, au Canada, celles relatives au "service des ressources" (Branscombe et Newson, 1977), ont été élaborées conjointement

par les associations professionnelles des bibliothécaires scolaires et des technologues de l'éducation. Des tensions existent, toutefois, entre ces deux milieux, en particulier aux Etats-Unis, où les technologues de l'éducation ont élaboré le concept plus englobant de "centre d'apprentissage" (comprenant une médiathèque) et où les revues respectives de ces associations continuent à développer, chacune de son côté, des conceptions qui ne sont pas nécessairement coordonnées.

Mais, selon Scholer (1983), la technologie de l'éducation est elle-même encore "à la recherche de sa reconnaissance" tandis que Stolovitch et La Roque (1983) réfèrent au concept de "technologie de l'instruction", dont ils soulignent la complexité. Il est,en tout cas,certain que la question de la spécificité de la bibliothèque/médiathèque par rapport à la technologie éducationnelle est loin d'être entièrement clarifiée.

Au niveau de la définition du concept, nous dégageons ci-dessous les éléments communs des différents textes normatifs et descriptifs ayant trait à la bibliothèque/médiathèque.

Dans une école donnée, la bibliothèque/médiathèque représente idéalement un ensemble cohérent qui comprend cinq dimensions:

1. Un "fonds" ou des "ressources", c'est-à-dire:
   - un ensemble de media, depuis les différents types d'imprimés (ouvrages, périodiques, rapports, etc.) jusqu'aux supports audiovisuels voire ordinolingues, représentant des ressources "documentaires" et "de fiction", auxquelles s'ajoutent les outils de référence;

- les équipements nécessaires à l'exploitation des media qui requièrent un appareillage;
- des services de production de ressources locales.

2. Un ensemble d'outils permettant de localiser les différentes ressources offertes et d'accéder aux informations qu'elles contiennent, ainsi qu'à des informations complémentaires (cadres de classification, fichiers auteurs/titres et sujets, bibliographies et index, etc.);

3. Des services permettant la jouissance et l'exploitation maximales des ressources - matérielles et humaines - offertes (services techniques, prêt, référence, initiation et formation des utilisateurs, animation, etc.);

4. Un espace spécifique et identifié, où sont regroupées ces "ressources", et aménagé de façon à faciliter la libre circulation; cet espace doit permetttre l'accueil de 15 à 30% de l'effectif de l'école et offrir des possibilités d'espaces spécialisés (par exemple, pour des travaux de petits groupes ou pour des activités individuelles d'écoute ou de visionnement);

5. Un personnel en nombre suffisant et, en particulier, selon l'effectif de l'école, un ou plusieurs responsables ayant une formation professionnelle adéquate, chargés de l'élaboration de politiques générales et de leur mise en application.

Carroll et Beilke (1979) résument ainsi cet ensemble, dans un document élaboré dans le cadre de l'Unesco:

> Médiathèque scolaire: une médiathèque scolaire est une collection de documents imprimés et audiovisuels placée dans chaque établissement d'enseignement sous l'autorité de spécialistes qualifiés (p. 39).

Notons que le concept s'élargit également à des unités administratives plus grandes, comme une commission scolaire, une région, voire un système scolaire dans son ensemble.

Enfin, le concept ne prend sa pleine signification que s'il se formule et se réalise en un "programme" clairement établi.

Au niveau du contexte, on peut remarquer que la bibliothèque/médiathèque, tout comme l'unité administrative dont elle fait partie, s'insère dans la réalité plus vaste d'un système scolaire donné et qu'elle participe, à ce titre, à la complexité qui le caractérise.

Ce contexte est traversé par de constantes évolutions et restructurations, qui se traduisent, entre autres, par des polysémies et glissements terminologiques que l'on peut relever à la simple consultation des encyclopédies et des traités relatifs au domaine de l'éducation, de même qu'à la lecture des ouvrages plus spécialisés qui explorent les définitions des notions de base.

Ainsi en est-il des notions d'"éducation" et d'"enseignement" ou d'"instruction". D'une part, comme le constate Avanzini (1975), "l'école a cessé d'être le seul lieu de l'éducation", mais pourrait se spécialiser dans "l'instruction de base", en élaborant "une didactique appropriée à cette fin". D'autre part, la notion d'"éducation" elle-même est polysémique. Mialaret (1979) en relève les "trois sens principaux", à savoir: 1) le système d'ensemble, 2) le point d'arrivée et le résultat d'un processus; 3) le fait d'agir sur un sujet, qui se traduit dans "l'acte éducatif". De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation souligne que

"l'école instruit autant qu'elle éduque au sens fort du mot, c'est-à-dire qu'elle façonne la personnalité de l'élève" (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982).

On en arrive ainsi à distinguer plusieurs niveaux. A celui des finalités éducatives que la société se donne, comme celles véhiculées par L'Ecole québécoise: énoncé de politique et plan d'action (Québec, Ministère de l'Education, 1979), on parlera plutôt d'éducation, dans le sens du Vocabulaire de l'éducation (Mialaret, 1979):

> Dans la pédagogie contemporaine, l'éducation a une signification très large et vise la totalité de la personne (...) L'éducation engage des personnes considérées aussi bien dans leur devenir moral, affectif, physique, que dans leur devenir intellectuel et dans l'évolution de leur savoir (p. 192).

C'est également l'un des sens du Dictionary of Education (1973):

> (2) the social process by which people are subjected to the influence of a selected and controlled environment (especially that of the school) so that they may attain social competence and optimum individual development.

Mais, plus on se rapproche d'une situation pédagogique concrète, plus on aura tendance à évoquer l'instruction, ou encore l'enseignement, puisque ces deux termes, en français et anglais, apparaissent quasiment comme synonymes:

> Entendue comme acte d'instruire, l'instruction se confond avec l'enseignement (Mialaret, 1979, p. 263).

> Instruction: 1) loose syn. teaching... (Dictionary of education, 1973, p. 304).

> Instruction 1 often used synonymously with teaching, but often specific teaching akin to skill training rather than to education in a broader sense (International dictionary of education, 1981, p. 178).

Toutefois, qu'il s'agisse d'instruction ou d'enseignement, cette activité s'incarne - implicitement ou explicitement - dans des valeurs éducatives. C'est ce que précise un dernier emprunt au Vocabulaire d'éducation, à propos des rapports entre éducation et enseignement:

> On a souvent opposé ces deux termes en attribuant à l'acte d'éduquer un caractère global, total (...) et à l'acte d'enseigner un caractère plus étroit et plus particulier (...). Cette opposition est fallacieuse: en enseignant, en proposant et en expliquant un savoir, on agit sur l'ensemble d'une personnalité, aussi bien sur son affectivité que sur son intelligence, sur son caractère que sur sa mémoire. On fait constamment appel à sa volonté et à son désir d'apprendre (Mialaret, 1979, p. 204).

Et c'est dans l'optique des valeurs que se situent Bertrand et Valois (1980), qui font la relation entre des "types de société possibles" et les "types d'écoles qui leur correspondent", en soulignant que le "paradigme" socio-culturel dominant définit, en fait, "l'essentiel du 'paradigme' éducationnel". Ces auteurs dégagent ainsi cinq "paradigmes éducationnels", reliés à quatre "paradigmes socio-culturels", lesquels correspondent à leur tour à quatre types de sociétés, comme il apparaît au tableau 4.

Tableau 4

Relation entre paradigmes éducationnels, paradigmes socio-culturels et types de société, selon Bertrand et Valois*

Paradigmes éducationnels	Paradigmes socio-culturels	Types de société
Paradigme rationnel Paradigme techno-systémique	Paradigme industriel	Sociétés industrielles et post-industrielles
Paradigme humaniste	Paradigme existentiel	Sociétés centrées sur la personne
Paradigme de la pédagogie institutionnelle	Paradigme dialectique	Sociétés ouvrières (ou sans classe)
Paradigme inventif	Paradigme symbio-synergique	Les nouvelles communautés démocratiques

*Tableau élaboré d'après Bertrand et Valois (1980), p. 335.

Les notions qui précèdent situent le cadre général auquel s'articule le concept de la bibliothèque/médiathèque, dont nous allons maintenant examiner les aspects suivants: sa spécificité en termes d'environnement et de media, ainsi que son intégration à l'apprentissage et à l'enseignement.

2.2 La bibliothèque/médiathèque: un environnement éducatif

Partant de l'impact de l'environnement sur le développement en général, nous examinerons ci-dessous quelques conceptions de l'école vue comme un environnement particulier, de même que les caractéristiques de l'environnement spécifique de la bibliothèque/médiathèque et que certaines

recherches sur l'effet de cet environnement.

Nous abordons, dans un premier temps, la notion d'environnement en éducation. Dans la perspective d'une vision gobale du développement, Fraisse (1963) souligne l'importance de l'interaction entre "le sujet et son environnement", référant à la Gestalt et aux notions de champ et d'espace vital telles que développées par Lewin:

> à chaque instant, le comportement d'un individu est déterminé par un ensemble structuré qui comprend le sujet et son environnement. Le tout est l'espace vital qui inclut la totalité des faits qui agissent sur l'individu, qu'ils soient physiques ou sociaux, conscients ou inconscients. Ce champ est dynamique. Tout comportement cherche à rétablir un équilibre rompu entre l'individu et son environnement, rupture qui est source d'une tension (p. 61).

Si l'on se situe dans le domaine de l'éducation, l'environnement prend un caractère particulier. C'est ce que soulignait déjà Dewey qui considère, par exemple dans Democracy and education (1ère édition en 1916), que:

> nous n'éduquons jamais directement mais indirectement au moyen de l'environnement (éd. traduite, 1975, p. 37).

Mais, contrairement à d'autres "environnements fortuits", l'école représente un environnement "délibérément organisé en vue d'avoir un effet éducatif":

> les écoles demeurent, bien entendu, l'exemple-type des environnements formés dans le but exprès d'influencer les dispositions mentales et morales de leurs membres (Ibid., p. 37).

On retrouve aujourd'hui cette idée dans les conceptions "systémiques" et "technologiques" de l'enseignement conçu comme manipulation de l'environnement, dans le but de faciliter l'apprentissage (Gagné, 1976; Scholer, 1983; Stolovitch et La Roque, 1983; Unesco, 1976). Elle est, également, reprise par Joyce et Weil (1981) dans leur exploration des "modèles d'enseignement".

L'environnement représente également un enjeu important des réformes et remises en question du système scolaire. Trump et Baynham (1961) veulent, par exemple, promouvoir une nouvelle répartition du temps scolaire et des groupements autres que celui de la classe traditionnelle.

Goodlad (1963) prévoit des "améliorations" sur tous les plans (curriculum, organisation, personnel, ressources, temps, espace) et insiste, en particulier, sur un espace "flexible", représentant "un environnement" adapté à l'apprenant et à ses besoins. Une meilleure utilisation de l'espace peut ainsi permettre et encourager la variation de la taille des groupes, le travail indépendant, l'accès à une variété de media et un usage polyvalent (p. 138). La bibliothèque devient alors un concept important: "A school without a library is a school half built" (p. 154).

Cette bibliothèque, qui contiendra non seulement des livres mais encore toutes sortes de ressources complémentaires (visuelles, auditives et autres matériels) devra être "redéfinie", pour devenir "la ressource principale et le centre de l'apprentissage":

> In this sense, the school library becomes the heart of a school's instructional services, pumping life-giving blood to the entire educational organism (p. 125).

De son côté, Gores (1966) étudie l'évolution des espaces scolaires et considère qu'il faut réserver une place grandissante et des possibilités d'expansion à la bibliothèque (pp. 140-141). Shores (1967, 1977) veut promouvoir l'environnement comme instrument d'apprentissage et présente l'école entière comme un centre de ressources humaines et matérielles, avec le concept de "Generic Book", qui est à la base du mouvement des "collèges-bibliothèques":

> The Generic Book, then , is a construct which presupposes the acceptance of numerous innovations, including the use of human and material resources, competence in handling such tools, and the ability to organize stimuli from these media in valid ways (1977, p. 7).

D'autres élargissent l'environnement éducatif au milieu social dans son ensemble et à ses ressources, comme Illich (1971), avec son option de "déscolarisation de la société", ou Rogers (1976), qui "applique l'expérience thérapeutique à la pédagogie". C'est dans cette veine que Joyce (1974) considère que des "centres d'apprentissages" alimentés par des "systèmes multimedia", représentant une alternative éducative:

> Rather than designing classrooms, we can design learning centers which employ different models of learning supported by various multimedia systems (...) Education needs not take place in specific, multipurpose institutions called schools, but rather can be organized in terms of a set of learning centers, each devoted to

> particular educational goals, to which people would have a lifelong relationship (1974, p. 422).

Nous considérons, dans un deuxième temps, l'environnement spécifique de la bibliothèque/médiathèque. Dans le but de promouvoir, sinon de défendre "la bibliothèque" en général, Hassenforder (1972) montre que la bibliothèque publique et la bibliothèque scolaire présentent "un modèle commun d'action éducative":

> Dans les deux cas, en offrant des ressources documentaires et un environnement stimulant, elles encouragent le développement de l'esprit de recherche et de découverte (p. 169).

Or, cet environnement a deux propriétés: d'une part, il est "conçu, par sa disposition même, c'est-à-dire le libre accès, en vue de faciliter les choix" (p. 193); d'autre part, il regroupe "deux grandes catégories de documents", à savoir:

> les documents, produits de l'imagination humaine et à forte dominante affective et esthétique: littérature et oeuvres d'art de toute sorte; les documents transmettant le résultat d'études et de recherches et présentant le plus souvent un enchaînement rationnel dans la connaissance (p. 171).

La bibliothèque/médiathèque permet ainsi un "apprentissage authentique", au sens où l'entend Rogers (1976, p. 209), en mettant les ressources et les activités qu'elle offre "à la disposition" des étudiants, sans les imposer. Elle est, selon Hassenforder (1972, p. 194), "le lieu privilégié" et de l'apprentissage culturel et de l'information.

Comme "lieu d'apprentissage culturel", elle s'ouvre aux objectifs affectifs définis par Krathwohl et al. (1964) et fournit des occasions de confrontation et de précision des valeurs. Cet aspect est particulièrement déterminant à la période de l'adolescence où, selon Ausubel (1980), se font et se défont de multiples intérêts et où la personnalité s'affirme.

Comme "lieu d'information", elle correspond aux objectifs cognitifs définis par Bloom (1956) et facilite l'adaptation de l'institution scolaire aux différents stades de développement, de l'enfance à l'adolescence. Elle rend ainsi possible la modulation des apprentissages en fonction de profils ou de styles individuels, tels qu'analysés par La Garanderie (1980) et Lamontagne (1981) ou tels que présentés aux éducateurs par Provencher (1981), Boisvenu et Viau (1981).

Ces aspects de culture et d'information sont, par exemple, analysés par Mareuil (1977), à partir de l'influence d'un medium particulier: le livre, sur la construction de la personnalité de l'enfant. C'est dans ce sens, également, que la promotion du développement des habitudes de lecture (en tant que "vouloir", "pouvoir" et "savoir" lire) entreprise par Hould (1980) aboutit à la constatation qu'il est urgent:

> de mettre à la disposition des élèves non seulement un équipement culturel plus diversifié, mais également un service d'information et de consultation plus efficace, plus complet (p. 40).

Cet auteur rappelle les réflexions de Bamberger (1975), qui insiste sur l'importance de multiplier "l'occasion de lire" et "l'accessibilité des livres", car:

> un environnement "pauvre" représente un handicap au développement d'habitudes de lecture durables (Hould, 1980, p. 13).

Hould précise enfin qu'il est important d'être attentif au "statut du livre" qui détermine les attitudes face à la lecture, tout en veillant à préserver la possibilité de choix vers "d'autres pratiques culturelles" ou "d'autres activités de loisir" (vol. 2, p. 89).

Pour sa part, Davies (1979) réfère à quatre fonctions, à savoir la culture, l'information, l'éducation et les loisirs. Cet auteur décrit le "programme des media (the school library media program) comme une "force pédagogique vers l'excellence", force à la fois d'enseignement/apprentissage et d'actualisation personnelle (chap. 3 et 4). Ce programme se réalise à travers un environnement riche en media:

> It is both an instructional source and an instructional force permeating, activating, and motivating learning - a means of managing knowledge in a media - rich learning laboratory environment so that the school and its faculty can achieve their common goal of equalizing educational opportunity in a context of excellence while personalizing and humanizing the process of instruction (p. 47).

Ainsi, en tant qu'environnement, "non imposé", offrant des ressources culturelles, informatives, éducatives et récréatives, la bibliothèque/médiathèque contribue-t-elle au développement de la personne, qui figure en bonne place parmi les finalités de L'Ecole québécoise (Québec, Ministère de l'éducation, 1979):

> L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion (point 2.2, p. 26).

Enfin, la bibliothèque/médiathèque a l'avantage de représenter un lieu "intermédiaire". Le lieu intermédiaire entre culture scolaire et culture extra-scolaire, ou encore "tiers milieu", selon l'expression de Hassenforder (1980):

> La culture scolaire s'oppose fréquemment à la culture extra-scolaire, mais à terme l'école est contrainte d'adopter des méthodes nouvelles et d'assumer sa tâche en appliquant son rôle réflexif à l'environnement extérieur. Le C.D.I. (Centre de documentation et d'information) occupe une place centrale dans cette évolution: de par sa fonction il est en effet au coeur des rapports entre culture interne et externe à l'école (...). Le C.D.I. constitue un tiers milieu entre l'école et l'environnement extérieur (p. 15).

Notons que cet aspect d'articulation école/société de la bibliothèque scolaire a aussi été mentionné par Faure et al. (1972).

La bibliothèque/médiathèque est également un lieu intermédiaire dans l'acquisition des connaissances. Elle assure la médiation des savoirs, dans un lieu différent de la classe, où des conduites d'exploration sont possibles et où se modifient les rapports enseignants/enseignés.

Elle autorise, par exemple, des formules de "travail indépendant" telles que celle du "travail autonome" (T.A.), présentée par Moyne (1982) comme "la pédagogie propre à l'adolescence". Cette pédagogie, qui

"médiatise" le savoir, d'une part par l'intermédiaire du groupe (surtout du petit groupe) et, de l'autre, par celui du document, pourrait même remplir la fonction spécifique de l'entrée dans le monde des adultes:

> Le TA représente alors un rite de passage qui permet de réaliser une certaine fonction sociale de la pédagogie (p. 349).

C'est dans ce sens qu'est introduite "toute une attitude nouvelle à l'égard du savoir": en effet, selon le même auteur,

> Transmettre le savoir en Travail autonome s'écrit trans-maître (p. 352),

ce qui met en évidence l'objectif d'un entraînement progressif à l'autonomie, voire la mise en route d'un processus d'individualisation.

Nous présentons, dans un troisième temps, quelques recherches sur l'effet de la bibliothèque/médiathèque en tant qu'environnement. Bien qu'il ne s'agisse pas à proprement parler d'une recherche, il convient de réserver une place à part au projet subventionné par la Fondation Knapp de 1963 à 1968 et qui représente une approche originale. Ainsi que le rappelle Sullivan (éd.) (1969), l'objectif premier de ce projet visait en effet à démontrer la valeur pédagogique de la bibliothèque scolaire à partir de huit bibliothèques-pilotes (cinq au niveau primaire et trois au secondaire):

> 1. To demonstrate the educational value of school library programs, services, and resources which fully meet the national standards for school libraries (Sullivan, Ed., 1968, p. 261).

Il s'agissait, selon Szpakowska (1975), de "l'opération-sauvetage des normes de 1960 dont l'avant-gardisme n'a pas manqué de

décontenancer à la fois les professeurs et les bibliothécaires" (p. 391). Les trois autres objectifs du projet Knapp concernaient: 1) la sensibilisation des enseignants et des administrateurs à l'utilisation des ressources de la bibliothèque; 2) la diffusion de la formule de bibliothèque-pilotes auprès d'un public plus large; et 3) la promotion de la bibliothèque scolaire auprès des éducateurs et de la communauté (Sullivan, Ed., p. 261).

Ce projet a suscité un certain nombre de recherches académiques (Sullivan cite cinq mémoires de maîtrise et trois thèses de doctorat), ainsi que des ouvrages de synthèse et plus d'une centaine d'articles. Il a été prolongé par un autre projet de cinq ans consacré à la question du personnel, étudiée par Gaver et Jones (1966) et par Gaver (1971), en termes de définition des tâches et des services. Ce sont ces questionnaires qui ont ensuite été adaptés au contexte québécois par Szpakowska (1975). Cet auteur a également préconisé la création de "centres documentaires multimédia-pilotes" au Québec.

D'autres indications sur l'effet de la bibliothèque scolaire apparaissent, en outre, dans des enquêtes plus larges. Mentionnons, tout d'abord, une étude longitudinale déjà ancienne qui s'est étendue sur huit ans. "The Eight-Year Study" (1932-1940) représente "l'expérimentation la plus large en matière de curriculum de la première moitié du siècle" (Aikin, 1942, cité par Schubert, 1982). L'objectif était de découvrir si le succès au collège dépend de programmes traditionnels au niveau secondaire. Cette étude identifiait 1 475 étudiants de 30 écoles à programmes "non-traditionnels", comparés à autant d'étudiants ayant suivi des

programmes traditionnels. Les résultats indiquaient de meilleures performances académiques, non académiques et en matière de résolution de problèmes chez les élèves de ces 30 écoles. Aikin (1942), le responsable de l'étude, relève l'accent mis sur le rôle de la bibliothécaire dans ces écoles non traditionnelles:

> the school librarian (...) has become just about the most useful person on the school staff. She shares with teachers as new units are planned and brings to the classroom, as well as to the library, a wealth of materials (cité par Morrill, 1981, p. 148).

Mais Shapiro (1975) mentionne que les résultats positifs de cette étude n'ont pas provoqué de changements au niveau des collèges:

> This positive finding, however, caused no perceptible wave of reform in the "business as usual" courses of study for the college bound (p. 38).

Une autre étude longitudinale de cinq ans, menée par Flanagan (1962), touchait presque un demi-million d'étudiants du secondaire. Cette recherche, intitulée "Project Talent", considérait le nombre de livres possédés par la bibliothèque comme l'un des cinq facteurs déterminants de la réussite scolaire, de la persévérance dans les études et de l'entrée au collège.

C'est en vue de relier la réussite scolaire à la présence de bibliothèques (publiques et scolaires) que Greve (1974) a appliqué une batterie de neuf tests de réussite scolaire (Iowa Tests of Educational Development) dans 232 écoles secondaires de l'Iowa. Ses résultats indiquent une relation positive entre le degré de services de bibliothèque

accessibles et la réussite. En outre, parmi les quatre éléments relatifs au degré de service offert, c'est le nombre de volumes disponibles dans la bibliothèque scolaire qui est l'élément le plus efficace dans la prédiction de la réussite aux tests.

La question des données quantitatives (telles que le nombre de livres possédés) a toutefois été remise en question par Downes (1975), qui montre qu'il y a peu de relations entre les variables quantitatives, considérées comme nécessaires pour assurer un "programme des media" de qualité, et les aspects qualitatifs d'un tel programme (en termes de sélection des ressources, d'utilisation et de gestion des services).

Une recherche plus récente et plus large, menée durant trois ans dans 12 écoles du centre de Londres par Rutter et al. (1979), étudie les effets sur les étudiants des quelque 15,000 heures d'exposition à l'enseignement secondaire. Les résultats indiquent que le climat général et l'environnement scolaire comptent dans la réussite des étudiants. Les facteurs favorables ont trait, entre autres, à la considération du travail à la maison, à l'attention aux productions des étudiants, au temps consacré à l'enseignement (par rapport à la discipline ou aux aspects logistiques), à l'accent sur les responsabilités et à l'importance accordée au bien-être des étudiants. Le compte rendu qu'en fait Aaron (1981) relève l'importance de l'utilisation de la bibliothèque:

> In schools that were demonstrably better at promoting academic and social success, use of the school library by students during the previous week related to both attendance and academic outcome (Aaron, 1981, p. 75).

Ces écoles où l'on réussit mieux avaient toutes de bonnes bibliothèques qu'elles tendaient à tenir ouvertes à l'heure du dîner et après la classe. Cette recherche, qui indique l'effet de l'école dans son ensemble, corrobore les derniers résultats de Coleman (1981) dans sa comparaison entre écoles privées et publiques, selon lesquels les premières sont, en général, meilleures que les secondes. On peut noter que ces résultats contredisent ceux d'une étude antérieure sur l'influence de l'école en regard de l'origine sociale (Coleman, 1966).

2.3 La bibliothèque/médiathèque et l'apprentissage

Cette partie se consacre à l'approfondissement de la notion d'apprentissage. Après un examen des définitions et des divers enracinements de cette notion, nous présentons un ensemble de conceptions relatives aux formes et aux niveaux d'apprentissage et débouchons sur la mise en lumière du potentiel d'apprentissage des media, ainsi que de celui de la bibliothèque/médiathèque.

Nous partons, en premier lieu, des définitions de la notion d'apprentissage et de ses divers enracinements. "Apprendre", selon Le Robert, peut avoir un sens subjectif: "acquérir la connaissance" (apprendre quelque chose, ou encore s'instruire...) et un sens objectif: "faire connaître" (apprendre quelque chose à quelqu'un, ou encore instruire...), ce dernier renvoyant à l'instruction ou à l'enseignement.

Le sens subjectif soulève tout d'abord la question de la relation au savoir, ne serait-ce que par la proximité des sens de "apprendre", "connaître" et "savoir", que Bower et Hilgard (1981) relèvent d'ailleurs

aussi en anglais:

> To learn means "to gain knowledge through experience"; but one of the meanings of "experience" is "to perceive directly with the senses", a meaning that appears initially in the definition of know. But knowledge is defined, among other things, as learning (erudition) and as familiarity or understanding gained through experience, and learning is defined as acquired knowledge. So we come full circle (p. 2).

Cet aspect nous conduit aux courants philosophiques qui se sont penchés sur les questions de l'origine de la connaissance et de la relation entre le fonctionnement de l'esprit et l'expérience.

Pour Bode (1940), on peut distinguer entre les conceptions "dualistes", qui séparent l'esprit (mind) et la matière (matter) et celles qui rejettent cette distinction, refusant de prendre en compte une entité non palpable, pour se consacrer à ce qui est observable, dans les termes bien connus du couple stimulus-réponse. Cet antagonisme repose cependant, selon lui, sur les affirmations de base (concepts of both matter and mind), qu'il convient de réviser, à la lumière de ce qu'il appelle "a pragmatic theory of mind", dont la référence principale est Dewey et qui met en avant la notion de fonction:

> The term mind is a name, not for a substance or a mental state, but for a function of the environment (Bode, 1940, p. 224).

Or, ces diverses conceptions ont un impact sur la signification même d'"apprendre". Alors que le dualisme considère que:

> All learning is a process of developping of training the mind, and it can be nothing else (Ibid., p. 35);

le behaviorisme se limite, quant à lui, au schéma S-R:

> learning of every kind consists ultimately in the building up of conditioned reflexes (Ibid., p. 177);

tandis que, pour les pragmatistes,

> (...) the learning takes the form of changing the experience (...) All learning, then, is a change in experience such as to provide for increased control of behavior (Ibid., pp. 234 et 243).

Il n'est pas indifférent de mettre en évidence la diversité de ces conceptions, avec leurs multiples, et quelquefois contradictoires enracinements philosophiques, car il s'agit en réalité d'un point central, non seulement de toute situation pédagogique, mais, plus simplement, de tout développement personnel. Car, comme le rappelle Malrieu (1974) en citant Gesell, "apprendre, c'est essentiellement croître" (p. 69).

Il reste que le fond de la question, à savoir la nature et le fonctionnement de l'esprit humain, demeure non résolu, comme le remarque Putnam (1979):

> Rien, à mon sens, ne permet de penser que le fonctionnement précis de l'esprit humain puisse jamais apparaître clairement à l'esprit humain (p. 427).

C'est également l'opinion de Reboul (1980) qui considère les "deux extrêmes" des positions possibles, à savoir l'empirisme et le rationalisme, pour les renvoyer finalement dos à dos:

> Le tort de l'empirisme comme du rationalisme est d'avoir voulu expliquer à tout prix le fait d'apprendre. Il faudrait

> admettre une bonne fois qu'il n'y a pas d'explication, et que la possibilité de comprendre est en elle-même incompréhensible. Elle est, au même titre que le langage, constitutive de l'homme (p. 179).

L'acharnement à comprendre n'en est pas moins fort et s'il ne paraît pas aisé de trouver une explication de la nature du phénomène, il semble que l'on s'accorde plus facilement sur la tendance à étudier le processus, qui peut être examiné sous des angles variés.

C'est tout d'abord le cas de la psychologie génétique, qui s'intéresse aux différents stades de développement, étudiés et largement commentés par Piaget et son équipe.

La conception de "stades de développement" se présente essentiellement comme une suite de "constructions successives", allant dans le sens d'un équilibre plus vaste; ainsi le développement mental permet-il de dégager

> l'unité profonde des processus qui, de la construction de l'univers pratique, due à l'intelligence sensori-motrice du nourrisson, aboutit à la reconstruction du monde par la pensée hypothético-déductive de l'adolescent en passant par la connaissance de l'univers concret due au système des opérations de la seconde enfance (Piaget, 1964, p. 84).

La notion de stade elle-même semble être devenue une sorte de constante psychologique, bien que les démarches et recherches de l'école de Genève aient pu donner lieu à controverse.

Ainsi Ausubel (1963) s'en prend-il aux méthodes utilisées par Piaget:

> Unsystematic and faulty methods of conducting his research and reporting his findings (p. 112).

Cela ne l'empêche pas, cependant, d'adopter l'idée de "phases séquentielles dans une progression ordonnée de développement", ni même de se référer explicitement aux travaux de Piaget et Inhelder en examinant les implications, pour l'instruction, des considérations sur le développement des adolescents:

> It is during the period of transescence that the transition from concrete to abstract cognitive functioning typically begins to occur in cultures such as our own (Ausubel, 1980, p. 249; voir aussi 1977, p. 255).

Mais ce qui pose problème à l'heure actuelle, c'est la question du passage entre les stades, telle qu'abordée par Mehler (1979) dans le débat Piaget/Chomsky, lorsqu'il fait remarquer que la théorie piagétienne peut être comprise:

> comme une série de modèles statiques qui sont progressivement et hiérarchiquement enchaînés,

mais qu'elle

> ne rend jamais compte de ce qui fait passer un enfant d'un stade au suivant (p. 493).

Toutefois, ces conceptions concernent principalement le développement cognitif qui, il est vrai, représente la préoccupation prépondérante - sinon, quelquefois, la seule - de l'école. Il n'en reste pas

moins que le "développement intellectuel" qui y est associé s'inscrit - et cela aussi bien chez le jeune enfant que chez l'adolescent - dans le processus plus global du développement de la personnalité.

C'est ce que remarque Zazzo (1974), qui note que les travaux de Piaget représentent:

> une extraordinaire richesse encore à peine exploitée, ou mal exploitée du fait justement que les processus mis en évidence par le savant de Genève ne sont pas intégrés aux ensembles (personnalité de l'enfant, réalité scolaire) qui pourraient leur conférer leur exacte signification (p. 40).

L'apprentissage donne également lieu à différentes théories, qui se développent dans plusieurs directions. Bigge (1976) expose, par exemple, dix théories regroupées en cinq catégories (mental discipline, natural unfoldment, apperception, behavioristic family, gestalt-field family). Bower et Hilgard (1981) distribuent, quant à eux, une douzaine de "théories modernes de l'apprentissage" en deux grandes tendances (behavioriste-associationniste et cognitive-organisationnelle). Remarquons, en passant, la suppression, dans cette nouvelle édition, des chapitres sur Piaget et sur Freud, signalés comme peu utilisés, et l'accent sur le domaine de la neurophysiologie.

La distinction en deux tendances est partagée par Ausubel (1980), qui explique la controverse entre "néo-béhavioristes" et "cognitivistes" par des tentatives d'empiètement, les premiers voulant introduire dans leurs théories des processus cognitifs plus complexes, tandis que les seconds visent à tenir compte également de "types plus simples d'apprentissage".

Les aspects linguistiques et développementaux représentent d'autres voies d'exploration. On retrouve, par exemple, un écho et comme un prolongement de la dualité essence/existence dans l'opposition flamme/cristal, dans laquelle Piattelli-Palmarini (1979) inscrit le récent débat qui met en présence les "constructivistes", partisans des thèses de Piaget, et les "innéistes", tenants de celles de Chomsky. Ce débat se conclut cependant sur une attitude de compromis entre les deux écoles, dont Mehler (1979) souligne qu'elles se rejoignent, en particulier sur leurs "positions fortement anti-empiristes", même si elles diffèrent dans leurs cadres théoriques (p. 495).

D'autres approches sont biologiques et neurobiologiques. C'est ainsi que, dans le colloque sur "l'unité de l'homme", Mehler (1974, p. 36) présente le développement comme "un appauvrissement de riches dispositions primitives" et que Changeux et Danchin (1974, p. 80) décrivent "l'acte d'apprendre" comme "une restriction des potentialités offertes par le programme génétique".

Mais, comme le signale Bejin (1974), dans sa présentation d'ensemble,

> trop insister sur le côté "perte" du développement c'est risquer d'oublier que, tout en apprenant, nous apprenons à apprendre: ce qui représente, certes, une réduction de la nécessité ultérieure d'apprentissage, mais aussi une acquisition de schèmes de traitement de l'information beaucoup plus puissants, ce qui ne saurait être tenu pour l'équivalent d'une réduction des dispositions innées (...) L'apprentissage, croyons-nous, n'est pas unidimensionnel, irréversiblement tout en "gains" ou tout en "pertes": il est rétif à la téléonomie (p. 24).

Katz tente, enfin, de jeter un pont entre biologie et anthropologie sociale/culturelle, en introduisant la notion d'une double évolution:

> Puisque le comportement est un produit de la neuro-architecture du système nerveux central et de ses fonctions, l'évolution se fera dans la structure et dans les fonctions (la capacité d'apprendre est une fonction) du cerveau, et dans ses centres spécifiques (p. 77).

On retiendra ici, plus particulièrement, d'une part, que la capacité d'apprendre répond à une détermination génétique de départ (en quelque sorte inscrite dans le génotype) et, de l'autre, qu'elle évolue en fonction non seulement du milieu interne, mais encore de l'environnement. Il existe, en outre, comme un niveau supérieur d'apprentissage dans l'entraînement qui consiste à "apprendre à apprendre".

Nous présentons, en second lieu, un ensemble de conceptions relatives aux formes et aux niveaux d'apprentissage. La question des formes d'apprentissage peut elle-même être abordée sous les trois angles suivants: 1) les formes d'expériences ou d'activités reliées à l'apprentissage; 2) les éléments invariants de ces situations, à savoir, d'une part, "la connaissance" et, de l'autre, "les habiletés" spécifiques aux formes d'expérience; 3) la structuration de la connaissance.

Le premier angle sous lequel nous examinons les formes d'apprentissage correspond à des formes d'expérience ou d'activités. Rappelons que Mialaret (1979) précise, dans Le Vocabulaire de l'éducation, qu'apprendre est avant tout une activité du sujet:

> Acte qui consiste à s'approprier un savoir ou un savoir-faire que l'on ne possédait pas. Cet acte réclame de la part du sujet qui l'entreprend un engagement de son intelligence et de sa volonté.

Selon Bruner et Olson (1973, 1974), l'apprentissage est caractérisé par la forme d'expérience dans laquelle il se réalise, qu'elle soit "directe", "vicariale" ou par "systèmes de symboles" (ces deux dernières formes étant "médiatisées"):

> To this point, the burden of our argument has been to show that one can learn from three very different forms of experience and that these forms of experience, whether mediate or direct, qualify what is learned (1974, p. 132).

Ces auteurs s'appuient sur Piaget pour affirmer que toute expérience fournit une image de la réalité reliée à une activité sur cette réalité:

> We have a picture of reality that is biased or coded in terms of our actions upon it: knowledge is always mediated or specified through some form of human activity (1974, p. 128).

En effet, d'après Bruner (1964, 1973), la relation à la réalité peut s'exprimer selon trois modes différents: l'action, l'image et le symbole. On retrouve ces modes (enactive, ikonic, symbolic) dans la plupart de ses écrits, caractérisant tantôt des systèmes de représentation:

> Three different systems, partially translatable one into the other, for representing reality (1973, p. 8);

et tantôt la connaissance, qu'il s'agisse d'une discipline (des "connaissances") ou de l'acte de "connaître":

> any domain of knowledge (or any problem within that domain of knowledge) can be represented by three ways (1964, p. 310).
>
> Recall the three modes of knowing, characteristic of human cognitive operations - by action, by image and by symbol (1973, p. 18).

Or, les différentes cultures ont non seulement des modes dominants de représentation, qui orientent leur évolution, mais encore des "systèmes d'amplification":

> The limits of growth depend on how a culture assists the individual to use such intellectual potential as he may possess. What a culture does to assist the development of mind of its members is, in effect, to provide amplification systems to which human beings, equipped with appropriate skills, can link themselves (1973, p. 53).

Il s'agit des amplificateurs de l'action, des amplificateurs des sens et des amplificateurs de la pensée, ces derniers se traduisant par des "systèmes de symboles", dont le plus important est le langage.

Dans cette perspective, selon Bruner et Olson (1978), les symboles représentent des "outils mentaux" (tools of intellect) qui nous servent en quelque sorte à donner un sens à l'expérience:

> Our conjecture is that there is a form of metaprocessing that involves the constant reorganization of what we know into the categories provided by symbol systems. It is a matter of "going over one's past experiences to see what they yield" (Dewey, 1916), both for the purpose of facilitating the communication that is required for the survival of the culture and for the purpose of rendering one's own personal experience comprehensible (p. 6).

Il est intéressant de signaler ici l'analogie entre la pensée de Bruner et celle de Chateau (1976), qui distingue entre "agi", "représenté" et "réfléchi" dans son exploration des attitudes intellectuelles. Selon ce dernier, on peut parler d'"attitudes mentales" dès qu'intervient la représentation et qu'est activée ce qu'il appelle une "conduite de 'comme si'". Dans une telle situation, notre espace mental se peuple de "doubles", qui peuvent eux-mêmes se matérialiser grâce aux divers systèmes de symboles. On obtient alors "comme des doubles réels des doubles mentaux", en quoi se concrétisent:

> les savoirs, ces représentations structurées et socialisées qui sont à la base de nos techniques et de nombre de nos rêveries (p. 118).

Ce mode de connaissance correspond, pour Bruner et Olson (1973, 1974), à l'"apprentissage par l'expérience médiatisée", qu'ils opposent à l'"apprentissage par expérience directe", et qui comprend à la fois l'apprentissage par observation ou "vicarial" et l'apprentissage "par l'information codée". Cette dernière forme d'apprentissage représente une activité symbolique menant à la connaissance abstraite qui, dans une société technologique, caractérise le mode dominant de l'école:

> Another alternative to learning directly is through symbolically coded information, that is, the information that is transmitted through the media - the spoken or printed word, film, diagram and so on. It is learning through these symbolic systems that most readily substitutes for direct experience in formal schooling (1974, p. 131).

De son côté, Reboul (1980, p. 12) distingue entre trois types d'actions: 1) "apprendre que" (aspect information), qui représente "la forme inférieure de l'acte d'apprendre" (et est, en tant que telle, non réductible mais indispensable à l'enseignement); 2) "apprendre à" (aspect apprentissage), qui consiste à acquérir différents types de "conduites utiles" (automatismes, aptitudes, compétences); 3) "apprendre" (aspect "étude" avec, comme résultat, la compréhension), qui est le plus proche de "la recherche méthodique d'un savoir pur". La conclusion de son ouvrage (intitulé "qu'est-ce qu'apprendre?") débouche sur la notion de "culture comme compétence", distribuée en: "compétence fondamentale" (information de base); "compétence spéciale" (savoir-faire); et "compétence à être" (intégration de l'information, du savoir-faire et des savoirs purs, mais qui les dépasse et exige une création continue) (pp. 196-197).

Enfin, Gréco (1963) identifie, quoique de façon plus spécifique, "trois variétés d'apprentissage": 1) "les apprentissages dans lesquels le sujet acquiert une conduite nouvelle" et où "les sanctions de l'expérience" ont des effets de renforcement (ou de conditionnement); 2) "les apprentissages du type 'induction de lois' (lois physiques ou régularités arbitraires)", où

> le fondement de l'apprentissage n'est plus une association S-R, mais une <u>assimilation</u> (au sens où Piaget entend ce terme) du réel aux structures du sujet;

3) "les apprentissages structuraux", qui consistent en "une réélaboration de schèmes" et qui font intervenir ce que Piaget appelle "les lois d'équilibration". C'est dans ce domaine qu'on fait appel à des "modèles

formels", pour essayer de mieux comprendre les interrelations entre de "multiples structures" (pp. 202-205). Cet auteur ajoute qu'il y a "une continuité fonctionnelle totale" entre ces trois variétés d'apprentissage et qu'il est clair:

> que l'analyse du comportement, intellectuel ou moteur, et des acquisitions, actuelles ou génétiques, peut se centrer délibérément sur l'étude des structures et de la structuration (Ibid., p. 205).

Mais "apprendre" est aussi "traiter de l'information". La plus grande famille de modèles d'enseignement présentés par Joyce et Weil (1980) se caractérise par la notion de traitement de l'information et procède de sources diverses (pp. 22-24):

> - studies of thinking: description of mental processes (H. Taba, R. Suchman)
> - learning theorists: how to learn/teach concepts (J.S. Bruner, D.P. Ausubel)
> - scholarly disciplines: how to learn/teach major concepts or the systems of inquiry (J. Schwab)
> - development studies of the human intellect: intellectual processes in the child and adolescent (J. Piaget).

Leurs références aux théories de l'apprentissage sont Bruner et Ausubel qui, tous deux, s'intéressent particulièrement à la formation et à l'apprentissage de concepts.

Le deuxième angle sous lequel on peut examiner les formes d'apprentissage met en relief des éléments invariants. En effet, pour Bruner et Olson (1974, 1978), les trois formes d'expérience que nous avons vues plus haut se décomposent en outre en deux éléments invariants, à savoir, d'une part "une structure sous-jacente commune", qui est celle de la

connaissance (knowledge) et, de l'autre, "des structures de surface spécifiques", qui correspondent à différentes habiletés (skills):

> It is our hypothesis that "knowledge" reflects the invariants in the natural and social environment, while "skills" or "abilities" reflect the structure of the medium or performatory domain in which various activities are carried out (1974, p. 129 et 1978, p. 3).

Olson (1973, 1974a, 1976) attribue la base théorique de cette conception à Ryle (1949), qui distingue entre "apprentissage propositionnel" (know that) et "apprentissage procédural" (know how):

> (...) And we have described a theory whereby experience can contribute jointly to simultaneous development of knowledge and skills (1976, p. 17).

Dans cette perspective, les trois types d'expérience cités font appel à des habiletés distinctes (par exemple, "de découverte", pour l'expérience directe, "d'observation", pour l'expérience vicariale et "habiletés linguistiques" pour l'expérience "par systèmes de symboles"). Il s'agit d'habiletés mentales qui contribuent à médiatiser l'expérience et à lui donner une coloration culturelle:

> The invention of tools, artifacts and technologies of the culture including its invented symbolic forms such as oral speech, writing systems, number systems, pictorial displays, and musical productions, permit, indeed require new forms of interaction with the world, new forms of experience which require new kinds of skills or competancies and which result ultimately in a biased view of reality (1976, p. 18).

Dans ce sens, les systèmes de symboles et les technologies correspondantes sont des "outils" qui permettent, d'une part, d'explorer la réalité:

> these tools and artifacts of a culture, including its language, may therefore be considered as "exploratory devices" (Ibid., p. 18).

et de l'autre, de réaliser de nouvelles performances, qui mènent à de nouvelles compétences mentales:

> these tools, artifacts and technologies permit new kinds of performances which, when internalized, yield new kinds of mental competencies (Ibid., p. 18).

La distinction que font Bruner et Olson entre connaissance et habiletés présente des analogies avec l'analyse que font Bloom et al. (1956) du "domaine cognitif" de la taxonomie des objectifs pédagogiques. Ce dernier comprend des objectifs reliés, d'une part, à "la mémorisation ou la reconnaissance du savoir" et, de l'autre, au développement d'habiletés ou d'aptitudes intellectuelles.

Les "objectifs cognitifs" présentent les expériences d'apprentissage selon une classification hiérarchique allant de la connaissance aux processus mentaux, des plus simples aux plus élaborés: 1) connaissance, 2) compréhension, 3) application, 4) analyse, 5) synthèse, 6) évaluation. Cette classification implique, comme le remarque Davies (1979), que la connaissance n'est que la première étape de l'apprentissage:

> This hierarchy grouping learning experiences from the lowest to the highest mental process is based on the theory that knowledge is but the first step along the road to learning (p. 44).

Toutefois, contrairement à Bruner et Olson, Bloom et al. ne subordonnent pas explicitement le développement des habiletés intellectuelles à la maîtrise préalable de "structures de surface spécifiques", à savoir, pour l'expérience médiatisée, des différents systèmes de symboles. On touche, ici, à la notion de compétence ou d'alphabétisation relative aux media à laquelle nous reviendrons un peu plus loin.

Mais, s'il est important de pouvoir distinguer entre connaissance et savoir-faire, il est non moins important de comprendre la structure de la connaissance elle-même, qui représente le troisième angle sous lequel nous examinons les formes d'apprentissage.

Cette dernière, selon Bruner, Goodnow et Austin (1967), résulte d'une confrontation avec l'environnement et entraîne un processus de discrimination. Le fait de "penser" (thinking) revient alors à des opérations de catégorisation, dans le but de réduire la complexité extérieure. Ces opérations sont de deux sortes et représentent deux étapes successives: formation du concept (élaboration de nouvelles catégories) et atteinte du concept (confrontation aux catégories existantes). On comprend un concept lorsqu'on en connaît les cinq éléments constitutifs (son nom ou la catégorie; des exemples discriminatifs; les attributs essentiels et secondaires; la valeur de ces attributs; les lois régissant le concept). Et ce sont les "attributs critériés" qui permettent l'assignation à des catégories.

Pour maîtriser les concepts, on suit une "stratégie de pensée" qui se décompose en une phase de sélection et une phase de réception des

informations. C'est l'efficacité de cette stratégie que vise en particulier le modèle d'enseignement dérivé de cette conception (d'après Joyce et Weil, 1980, chapitre sur le modèle "concept d'attaintment").

Ausubel s'intéresse également à l'organisation de la connaissance et aux façons d'améliorer son acquisition par un "apprentissage significatif". Selon lui, le fait que les psychologues aient confondu des processus d'apprentissage qualitativement différents, a entraîné une grande confusion dans la distinction entre les dimensions "reception/discovery" d'une part, et "rote/meaning" de l'autre (Ausubel, 1963, p. 15). En outre, l'efficacité de l'apprentissage dépend de l'organisation de la structure cognitive elle-même. C'est ainsi qu'il a pu mettre en exergue à Educational psychology: a cognitive view (1968) l'affirmation suivante:

> If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: the most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.

Or, selon Ausubel, la structure cognitive est organisée de façon hiérarchique, à l'image d'une pyramide, dont le haut serait constitué d'idées très générales à fort pouvoir d'inclusion, et le bas de faits, de concepts et de principes nettement différenciés. L'apprentissage significatif consiste, alors, en l'acquisition de nouvelles significations, qui se fait en deux étapes, l'une de discrimination et l'autre d'oubli:

> - progressive differenciation: the human nervous system as a data-processing and storing mechanism is regarded as so constructed that new ideas and information can be meaningfully learned and retained only to the extent that appropriately relevant and typically more inclusive concepts or propositions are already available to serve a subsuming role or provide ideational anchorage. Subsumption thus largely accounts for the acquisition of new meanings (...)
>
> - forgetting: is conceptualized as the second or "obliterative" phase of subsumption (...) as a progressive loss in the dissociability of new ideas from the ideational matrix in which they are embedded and in relation to which their meaning emerges (Ausubel, 1980, p. 233; voir aussi 1963, pp. 55-56).

Partant de cette structure, il est possible de rendre l'apprentissage plus efficient, en particulier grâce au concept d'"élément organisateur" (advance organizer), qui vise à présenter une sorte d'idée ou de structure générale, sur laquelle vont s'ancrer les différents apprentissages.

L'importance de la structure se retrouve également chez Chateau (1976):

> pour l'espace mental, comme pour l'organisme, le plus important, c'est une bonne structuration (p. 127).

D'ailleurs, ce dernier évoque, aussi, une organisation pyramidale de l'espace mental, constitué:

> par une hiérarchie d'attitudes depuis les attitudes larges et profondes jusqu'aux sets et aux concepts, chaque attitude étant en quelque sorte matière pour l'attitude

> sous-jacente et forme pour l'attitude supérieure plus spécialisée (Ibid., p. 281).

Mais Chateau souligne qu'il est essentiel que ces ancrages, qu'il assimile à des "cadres" et à des "gardes-fous", soient équilibrés par "un jeu de processus" d'assouplissement et de dépassement.

Nous abordons, enfin, la question des niveaux d'apprentissage, avec la notion d'"apprendre à apprendre", introduite précédemment comme "un niveau supérieur d'apprentissage".

Bateson (1972) a développé à ce sujet le concept de "deutero-learning", ou learning II, qui constitue une catégorie spécifique de "types logiques" d'apprentissage (entre learning I et learning III) et qui permet une "économie de pensée":

> (...) an essential and necessary function of all habit formation and learning II is an economy of the thought processes (or neural pathways) which are used for problem-solving or learning I (p. 303).

D'autres expressions synonymes sont celles d'"attitude d'apprentissage" et de "transfert d'apprentissage", auxquelles réfère Chateau (1976), qui les identifie comme "un jeu de processus encore mal connus" (p. 281). Selon cet auteur, le transfert d'apprentissage s'élabore à partir de "principes", d'une part, et d'"attitudes", de l'autre. Il aboutit, lorsque l'accent est mis sur les principes et les méthodes (dont la base est surtout une "attitude d'obéissance à la consigne"), à ce qu'on peut nommer "la culture générale". Et, lorsque l'accent est mis sur les attitudes (procédant essentiellement d'attitudes d'assouplissement),

à ce qu'on peut nommer "bon sens" ou "sagesse" (chap. VIII et IX). Chateau précise que ces deux types de transfert d'apprentissage sont nécessaires, pour équilibrer les pôles "entre lesquels oscillent toutes nos conduites", à savoir, d'un côté, risque et élan imaginatif ("la Route") et, de l'autre, sécurité et besoin d'ancrages ("la Maison"). Ainsi l'élaboration de cadres intellectuels et de structures d'accueil est-elle contrebalancée par les ruptures dues, entre autres, à l'étonnement, à la découverte et à la capacité de changer de perspectives.

Or, la maîtrise des habiletés ou savoir-faire dont parlent Bruner et Olson semble pouvoir cadrer autant avec la notion de "learning II" qu'avec celle d'attitudes servant aux transferts d'apprentissage. Dans le cas de l'activité symbolique, il s'agit en fait de savoir-faire mentaux (mental skills), qu'on pourrait assimiler avec certaines des attitudes intellectuelles décrites par Chateau. Mais ces savoir-faire, que Bruner et Olson (1974) qualifient de "deuteropraxis", paraissent plus spécifiques, dans la mesure où il s'agit de compétences particulières à acquérir pour chaque système de symboles.

Les conceptions relatives aux formes et aux niveaux d'apprentissage débouchent, en troisième et dernier lieu, sur la mise en évidence du potentiel d'apprentissage des media, ainsi que de celui de la bibliothèque/médiathèque.

La notion de "media" est, à l'origine, plutôt reliée aux communications de masse, mais son acception est plus large, dans le sens où elle réfère à "tout support de messages" (Mialaret, 1979, en référence

à Fages et Pagano, 1971) et où elle représente un "moyen" de communication.

Seibert et Ullmer (1982) remarquent, dans l'Encyclopedia of educational research, qu'une définition "communément acceptée" de ce terme fait défaut en éducation, mais qu'on s'en tient à "une compréhension assez vague" incluant les différentes technologies "audio et/ou visuelles" utilisées par les éducateurs. Selon ces auteurs, les livres et autres imprimés, tout en étant aussi des medias, ne sont généralement pas inclus dans cette acception.

Toutefois, c'est la notion élargie à ce que Cloutier (1975) appelle l'"audio-scripto-visuel" qui prédomine, non seulement dans le concept de "bibliothèque/médiathèque", mais encore dans les réflexions théoriques sur l'utilisation des medias en éducation. C'est ainsi que la plupart des normes concernant la bibliothèque/médiathèque prennent pour acquis que les ressources offertes sont "imprimées, visuelles, auditives ou tactiles", avec l'équipement correspondant (par exemple American Association of School librarians, 1975; Carroll et Beilke, 1979). Les normes canadiennes précisent, en outre, que chacun des medias a, en fait, une fonction de représentation de la réalité:

> (...) the material is some form of representation and not the real thing (Branscombe et Newson, 1977, p. 53).

Ce qui distingue alors les ressources éducatives (learning materials) ne vient pas de leur aspect, du support ou de la façon dont l'information y est enregistrée, mais de leurs effets différentiels en termes d'apprentissage:

> What appears to be differences in these materials are only different means by which stimuli are conveyed to the learner's mind by way of one or more of his physical senses (Ibid., p. 53)

Ce point s'inscrit d'ailleurs dans des réflexions plus générales sur les formes d'apprentissages et les systèmes de symboles, que nous avons déjà introduites plus haut et que nous allons développer.

Rappelons que Bruner et Olson (1974, 1978) dissocient l'expérience, d'une part, en "connaissance", qui réfère au contenu et est communicable et, de l'autre, en "habiletés" ou "compétences". Ces dernières, comme le précise Olson (1973, 1974a), ne peuvent, au contraire, s'acquérir que par la pratique, qui suppose la maîtrise des "moyens" et des codes symboliques:

> My hypothesis is that the acquisition of knowledge is related primarily to the "content" or the message, while the development of skill is related primarily to the means or medium through which that content is coded and delivered (Olson, 1974, p. 13).

Bruner et Olson (1974) insistent, en conséquence, sur l'importance, en éducation, de veiller autant au développement des habiletés mentales relatives aux medias utilisés, qu'à l'acquisition pure et simple de connaissances:

> The acquisition of knowledge as the primary goal of education can be seriously questioned. The analysis we have developped points to the contingent relationship between the knowledge acquired and the intellectual skills developed. To neglect the skills is to forget that they are the primary

> tools for acquiring and using knowledge - tools that are critical for the child's further self-education (p. 150).

Toutefois, le développement de ces habiletés ou de ce savoir-faire a un caractère implicite qui explique qu'on ait eu tendance à les négliger:

> L'éducation traditionnelle s'est toujours préoccupée des connaissances parce que celles-ci sont directement fonction du moyen d'instruction employé; elle a eu tendance à négliger le savoir-faire parce que celui-ci est implicite dans l'emploi même des moyens d'expression, de communication et d'instruction (Bruner et Olson, 1973, p. 40; article paru en français et en anglais);
>
> What has remained invisible in educational theory is the effect of the means of instruction on the acquisition of skill (Olson, 1973, p. 36);
>
> While I am able to state explicitly a theory in a senstence, I am unable to describe explicitly the process of generating the sentence itself. Knowledge how to or skill is largely implicit and hence neither readily described nor taught directly in language or through the mass media (Olson, 1976, p. 18).

C'est pourquoi, selon Olson (1974a), il est important d'accorder plus d'attention aux "moyens" d'enseignement:

> The claim is that both educational and developmental theory have overlooked the effects of the means of instruction on the acquisition of skills - so much so that general skills or abilities have often been treated as fixed properties of an individual attributable to heredity (p. 13).

Olson (1974a,1976) et Bruner et Olson (1974, 1978) précisent, en outre, que le développement des habiletés relatives aux systèmes de symboles requiert deux types de maîtrises: celle des structures et celle des règles de transformation qui, une fois acquises, conduisent à ce qu'on appelle "l'intelligence":

> The skillful use of a symbolic system involves the mastery of both its structure and its rules of transformation. Once mastered, these skills may be considered to the "intelligence", primarily because the range of their applicability is virtually open (Bruner et Olson, 1974, p. 144).

Salomon (1974, 1979) en arrive aux mêmes conclusions. Dans son étude sur l'interaction entre media, processus cognitifs et apprentissage, il définit le "medium" comme l'expression d'une technologie particulière alliée au(x) système(s) de symboles - ou mode(s) d'expression - qu'elle utilise, une nouvelle combinaison donnant lieu à un nouveau medium:

> The interaction between a technology (including its particular class of materials, such as prints or stone) and the symbol systems it uses gives rise to new modes of rendering information and experience, that is - to a medium. A new symbol system (actually a new <u>blend</u> of symbol systems) evolves and creates a particular mode of expression that makes a medium distinctive (1979, p. 22).

Chaque medium fait donc appel en même temps à une maîtrise externe (comportementale) et à une maîtrise interne (cognitive), qui met en oeuvre des habiletés de décodage. En outre, chaque medium ou système de symboles a également des attributs spécifiques, qui influent sur le type de traitement interne effectué:

> (...) performatory activities include not only overt but also covert activities such as differenciating, comparing, contrasting, visualizing, hypothesis-generating, and the like. These covert mediational activities, or more appropriately, mental skills are differentially affected by the inherent attributes of media (1974, p. 389).

En effet, pour Salomon (1974) (qui s'appuie sur les idées d'Olson et de Bruner), les différents media présentent deux types d'aspects, dont il convient de tenir compte en éducation (pp. 399-402):

- d'une part, l'aspect acquisition d'information, qui se différencie en: 1) acquisition de connaissance, et 2) exploitation des caractéristiques propres du medium utilisé;

- d'autre part, l'aspect développement d'habiletés intellectuelles (mental skills), qui s'ouvre sur trois perspectives: 1) développement d'attitudes générales d'attention aux différents media; 2) acquisition et perfectionnement des habiletés spécifiques requises par les différents media (media literacy); 3) intériorisation des effets différentiels des media qui, schématisés, deviennent des outils de pensée (schemes of thought).

Il s'ensuit, en dernière analyse, que plus on diversifie les systèmes de symboles, plus on ouvre de possibilités intellectuelles:

> On this basis, we may postulate that as the number of different communicational coding systems increases, the mental capacity increases (Ibid., p. 405).

Salomon précise, toutefois, que l'effet d'un medium dépend autant des attributs du médium que de la tâche et des caractéristiques personnelles de l'apprenant:

> the qualitative "fitness" of a medium to convey specific information is not entirely an attribute of the medium but depends both on the nature of the educational task and on the receiver's skills and knowledge as well (1974, p. 393).

Olson (1973, 1976, 1978) remarque, de plus, que l'école est un lieu d'apprentissage "décontextualisé", où dominent surtout des systèmes de symboles d'ordre linguistique. Elle permet donc, quoique de façon plutôt implicite, le développement de compétences formelles spécifiques à un medium privilégié, à savoir l'écrit:

> schooling today unlike even 50 years ago is not primarily a matter of oral memorizing but of written exposition and library skills (1976, p. 27).

Ces compétences conduisent à une capacité de généralisation qui représente un outil intellectuel puissant, mais biaisé en faveur de l'intelligence verbale (Bruner et Olson, 1978). Malgré l'introduction de media visuels (films, télévision, etc.), on indiste peu sur les habiletés qu'ils requièrent, en particulier à cause du constat assez général de "résultats non significatifs" des recherches comparant les effets de différents moyens ou de différentes méthodes d'enseignement.

Ce constat pourrait s'expliquer, selon Olson, par le fait que l'on a toujours tendance à accentuer l'aspect contenu (par les tests, les objectifs d'enseignement, etc.), au détriment des habiletés reliées aux différents media:

> Moreover, the theory that the development of knowledge is related primarily to the "content" while the development of skills is related primarily to the means or medium

> of instruction would account for the impasse reached in the discovery-expository controversy and in the audio-visual (A-V) movement (Olson, 1973, p. 36).

Bruner et Olson (1978) pensent que cet accent sur "la connaissance" permettrait également de comprendre que la technologie éducative, conçue à l'origine comme une réaction à la dimension "transmission de connaissances", soit malgré tout restée marginale, servant, en fait, justement à transmettre des contenus, ce que soulignent, également, entre autres, Bélanger et Pham Dang (1976), De Gagné-Lauzon et Pham Dang (1980), Vial (1982) et Scholer (1983). Or, toujours selon Bruner et Olson, la technologie éducative devrait plutôt développer l'alphabétisation aux media. Cette dernière option supposerait l'exercice des habiletés pour elles-mêmes et déboucherait sur une plus grande individualisation, c'est-à-dire aussi sur un changement de méthodes pédagogiques et un nouveau rôle pour les enseignants. Elle laisserait aussi une place à d'autres formes d'intelligence que celle, abstraite et analytique, liée à la manipulation du langage écrit.

Relevons, toutefois, que même cette forme d'intelligence semble se perdre, comme le déplore Maeroff (1983). Cet auteur relie, en effet, l'affaiblissement des "habiletés de pensée" (thinking skills) à la diminution de l'exposition de l'écrit (sous l'influence de la télévison, de la réduction du goût de lire, de la déstructuration du langage, du manque d'intérêt pour les cours de mathématiques avancées et de l'absence d'une pratique scolaire de l'écriture). Il préconise, en conséquence, l'élaboration de méthodes pédagogiques axées sur des approches complémentaires

favorisant les pensées créative, logique et critique (pp. 1, 37).

Mais quelles sont les implications de ces notions relatives à l'apprentissage et aux media sur le rôle de la bibliothèque/médiathèque? Cette dernière offre, en fait, de nombreuses possibilités, qui en font un réel "moyen d'apprendre".

Tout d'abord, elle apporte "la connaissance", c'est-à-dire les données qui représentent, selon Bloom et al. (1956), la première étape des apprentissages - ou encore, selon Bruner et Olson (1973), la partie "invariante" de l'expérience. Cet aspect correspond également à l'activité "apprendre que" présentée par Reboul (1980) comme "la forme inférieure" de l'acte d'apprendre (aspect information). Dans ce sens, la bibliothèque/médiathèque favorise également l'émergence de l'"information" telle que définie par Escarpit (1976). Pour cet auteur, en effet, le "savoir", stabilisé sous forme de document, est toujours disponible pour se retransformer en "information" à chaque nouvelle "lecture" laquelle permet à la fois "une réactivation de l'événement" et "une production informationnelle nouvelle" (p. 123).

La bibliothèque/médiathèque représente, ensuite, une source d'expériences directes avec les différents media et offre l'opportunité de développer des savoir-faire relatifs à la recherche et à l'analyse de l'information. Cette idée est exploitée par Shores (1977), lorsqu'il présente l'acquisition de la compétence bibliographique et de la stratégie de recherche comme "la moitié de la connaissance" (cité par Fontaine, 1977, p. 27).

Une telle activité suppose à la fois la forme "apprendre à" (aspect savoir-faire) de Reboul, ou l'acquisition de compétences dans les systèmes de symboles préconisée par Bruner, Olson et Salomon, et la forme "apprendre" (aspect étude), ou développement des capacités intellectuelles, auxquelles réfèrent les différents auteurs cités. Or, les deux formes ont été plutôt "implicites" ou "négligées" par les éducateurs, comme le relèvent en particulier Bruner, Olson et Salomon.

L'aspect relatif à la maîtrise des systèmes de symboles correspond à la notion d'alphabétisation aux media (media literacy) qui suscite actuellement un certain intérêt, comme en témoignent les notions d'"initiation aux médias" et d'"éducation aux médias" introduites respectivement par Dahl (1983) et Masterman (1983). Cette dimension représente également un domaine d'investigation relativement récent sur lequel convergent les théories de l'apprentissage et la technologie de l'éducation, ainsi que le montrent les travaux de Salomon.

Quant à la préoccupation relative à l'information, elle est très présente dans le monde actuel et revêt une importance particulière au niveau scolaire, où pourtant elle reste, aussi, largement "transparente" ou "implicite", comme l'ont relevé surtout les bibliothécaires (par exemple Beswick, 1971; Irving, 1981, Mitchell, 1963; Roy, 1982). Ainsi Tocatlian (1978) remarque-t-il que la formation des "utilisateurs de l'information" a souvent été négligée "dans la plupart des pays développés" en particulier au niveau de l'enseignement secondaire. Elle représente, cependant, l'une des pistes explorées par Wilson (1980), dans le cadre de la politique d'information de l'Unesco:

> L'enseignement de la valeur que présente l'information pour la résolution des problèmes et pour l'éducation en général fera comprendre aux élèves tout ce que peuvent leur apporter les ressources et les services d'information dans la perspective de leur carrière et de leurs domaines d'intérêts futurs. La formation aux techniques de recherche de l'information doit aller de pair avec ce processus éducatif et, si elle est dispensée dès les enseignements primaire et secondaire, le terrain sera déjà bien préparé lorsque les élèves entreront dans le supérieur (...) En fait, une éducation et une formation en matière d'utilisation de l'information doivent être intégrées à tous les niveaux aux objectifs et aux pratiques du système éducatif général (p. 5).

Il est, en effet, important d'acquérir le plus tôt possible des habitudes - et des habiletés - reliées à la manipulation de l'information ce qui, comme le remarque Irving (1978, 1981) est une façon plus large de concevoir les habiletés de recherche en bibliothèque. Ces dernières représentent même, selon Dickinson (1981), une quatrième "habileté de base", avec l'écriture, la lecture et le calcul. C'est dans ce sens que Carroll (1974) présente l'imprimé comme source privilégiée d'expériences directes de familiarisation avec les instruments de recherche et de sélection de l'information. Ce dernier aspect correspond également à la préoccupation de Mareuil (1978), qui note "l'omniprésence de l'information dans la société actuelle". Selon cet auteur, l'organisation d'activités d'apprentissage corespondantes (entraînement à la saisie de l'information, découverte du réel par les media, initiation à l'imprimé et aux techniques de la documentation) plaide fortement en faveur du développement des bibliothèques scolaires.

Cette formation a ensuite un impact jusqu'au niveau de la recherche scientifique. C'est ce que rappelle Demaily (1975), en citant une étude faite par Maizell en 1960 dans le domaine de la chimie industrielle, où l'on note que les chercheurs "créatifs" et "moins créatifs" ont des habitudes de prise d'information significativement différentes, incluant en particulier un plus fort recours aux documents pendant la jeunesse, pour les "chercheurs créatifs":

> 4) comportements documentaires de jeunesse plus importants par la jouissance d'une importante bibliothèque familiale et une lecture plus intense de la littérature non technique en high school (cité par Demailly, 1975, pp. 46-47).

Demailly cite également les travaux menés en 1970 par Rubenstein et par ses collaborateurs, démontrant que la "façon de s'informer" des chercheurs, relativement stable sur de longues périodes, peut être définitivement modifiée par des changements de l'environnement et est "la conséquence d'un processus d'apprentissage qui s'élabore depuis l'enfance et subit l'influence des contraintes extérieures" (cité par Demailly, 1975, pp. 85-86).

Enfin, si la bibliothèque/médiathèque intervient aux niveaux des savoir-faire et de l'information, elle contribue plus largement encore à ce que Reboul (1980) appelle "apprendre".

Elle permet, comme le souligne Swarthout (1967), une plus grande attention à différents "principes psychologiques":

- stimulation du désir d'apprendre (motivation) dans un contexte riche en expériences significatives;

- importance des conditions facilitantes, matérielles et psychologiques;
- implication personnelle et possibilité accrue de succès;
- opportunité d'établir les objectifs de l'apprentissage;
- structuration progressive, grâce à la pratique;
- situation favorisant la mise en relation des faits et des idées;
- développement de valeurs personnelles.

Cet auteur se réfère en particulier à Piaget pour relever l'adéquation de la bibliothèque/médiathèque à des activités autonomes de découverte et de collecte de données, qui permettent l'assimilation et l'accommodation et, par là-même, exercent l'intelligence. Dans ce sens, la bibliothèque/médiathèque participe au processus d'intégration de la connaissance, en représentant "une riche ressource perceptuelle" et un "laboratoire":

> The school library becomes a learning laboratory where meaning-centered study helps students confront reality and know it (p. 53).

Elle est également, en ce qui concerne les processus intellectuels eux-mêmes, un révélateur de structures qui permet la confrontation à des principes organisateurs de connaissances et de l'information (cadres de classification, outils de recherche, possibilités d'interconnexion entre différentes catégories disciplinaires ou thématiques), ce qui facilite le processus d'"ancrage" dont parlent, entre autres, Ausubel et Chateau. Cet aspect est mis en évidence par Beswick (1977), pour qui

"l'apprentissage basé sur les ressources" implique une plus grande attention à l'analyse de l'information (chap. 8: "Information analysis as an educational tool").

Pour finir, la bibliothèque/médiathèque permet de développer la capacité d'apprendre à apprendre, en offrant des possibilités non seulement d'acquisition et de maîtrise des différentes habiletés reliées aux systèmes de symboles et donc aux media, mais encore d'entraînement dans le maniement des règles d'un "type logique supérieur", selon la définition de Bateson.

Mais le pendant de ces attitudes d'"obéissance aux principes" a également son importance. C'est l'aspect "assouplissement", introduit par Chateau (1976), ou encore la mise en oeuvre de la pensée "divergente" ou "latérale", telle que définie par Guilford et De Bono. Cette pensée "créative" viendrait du fonctionnement de l'hémisphère droit du cerveau et se combine avantageusement avec la pensée "logique" émanant de l'hémisphère gauche. Or, alors que le cours magistral ou la "pédagogie traditionnelle" favorise plutôt la pensée logique et déductive, Moyne (1982) fait remarquer que la formule du "travail autonome" (ou travail sur document) semble pencher du côté de la pensée inductive, en autorisant:

> une démarche tâtonnante et un côté "recherche" (p. 192).

La bibliothèque/médiathèque offre ainsi un environnement, des ressources et des services potentiellement riches en expériences d'apprentissage de première importance. Pour peu que cette contribution soit

reconnue et renforcée, ces expériences pourraient s'y développer en terrain favorable.

2.4 La bibliothèque/médiathèque et l'enseignement

L'apprentissage qui se fait en milieu scolaire est doublement médiatisé. Une première fois, parce qu'il se réalise principalement à partir de systèmes de symboles menant à la connaissance abstraite, selon l'afrirmation déjà citée de Bruner et Olson (1973, 1974). Une seconde fois, parce qu'intervient l'action de l'enseignant.

En effet, si l'apprentissage peut être défini comme l'activité de celui qui apprend, l'enseignement y ajoute une "intention" extérieure. comme le précise Mialaret (1979):

> Alors que l'apprentissage désigne l'action du sujet qui apprend, qui est "apprenti", l'enseignement est l'action de la personne qui met l'autre dans la situation d'apprendre (p. 204).

Or, cette intention aboutit, d'après l'expression de Dewey (1916), à la conception d'un environnement "délibérément organisé en vue d'avoir un effet éducatif" (p. 37 de l'édition traduite, 1975). Reboul (1980) ajoute, en outre, qu'apprendre n'est le corrélat d'enseigner qu'à deux conditions: d'une part, que l'on soit "soumis à un enseignement" et, de l'autre, que ce dernier "ait atteint son but" (p. 12).

Ainsi l'enseignement définit-il un "champ pédagogique", qui met en interaction le sujet, l'objet et le maître. C'est ce que fait,

par exemple, ressortir le "schème général des méthodes pédagogiques" élaboré par Vial (1982) et présenté dans la figure no 1.

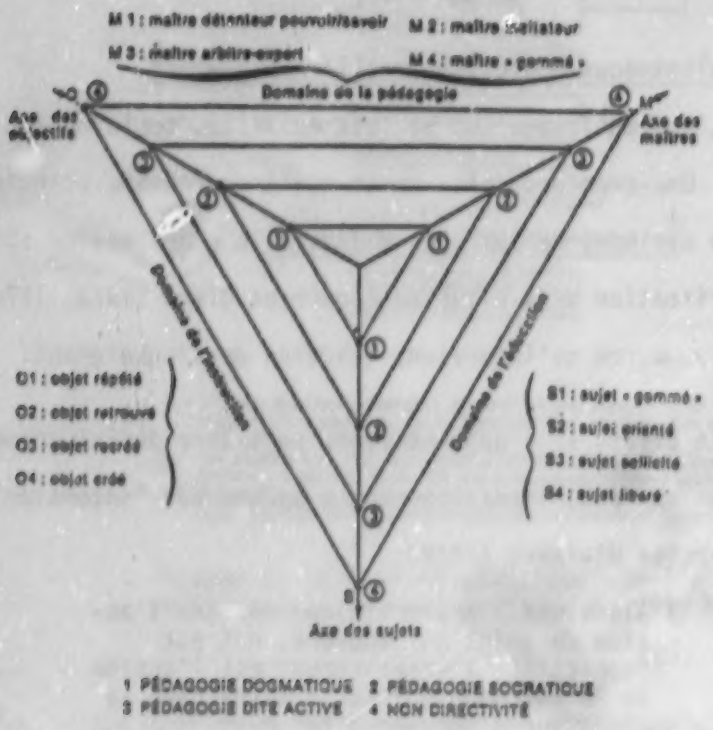
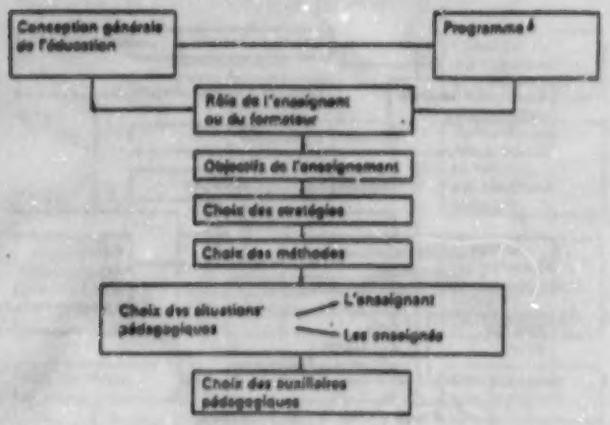


Figure 1 - Schème général des méthodes pédagogiques (Vial, 1982, p. 15).

Dans ce schème, Vial identifie trois axes (ceux des sujets, des objectifs et des maîtres), qui délimitent les domaines de l'éducation, de la pédagogie et de l'instruction, et qui mettant en évidence quatre types de méthodes pédagogiques (dogmatiques, actives, socratiques et non-directives).

On peut également rapprocher ces trois axes des "entrées" dans l'organisation de l'activité éducative décrites par l'Unesco (1976).

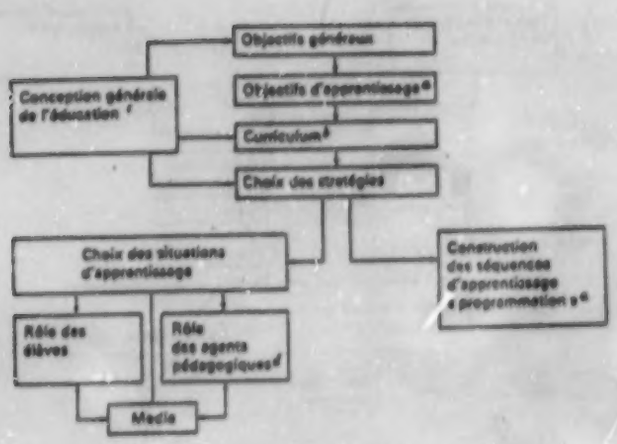


a. L'emploi du terme « classique » ne renvoie à aucun jugement de valeur. Il signifie que c'est l'entrée la plus commune (tout au moins dans les pays francophones) et la plus ancienne.
b. Par programme, il faut entendre ici la liste des contenus à enseigner et le découpage à priori des durées affectées à chaque enseignement (un an pour l'apprentissage des mécanismes fondamentaux de la lecture et de la numération, etc.). Ils font généralement l'objet d'« instructions officielles ».

Figure 2 - L'"entrée classique" de l'activité éducative (Unesco, 1976, p. 75).

La première entrée, ou "entrée classique", peut être conçue selon l'axe des maîtres et part d'une conception générale de l'éducation qui se réfère à un "programme"; sa démarche est linéaire et la place de l'enseignant y est fondamentale (figure no 2).

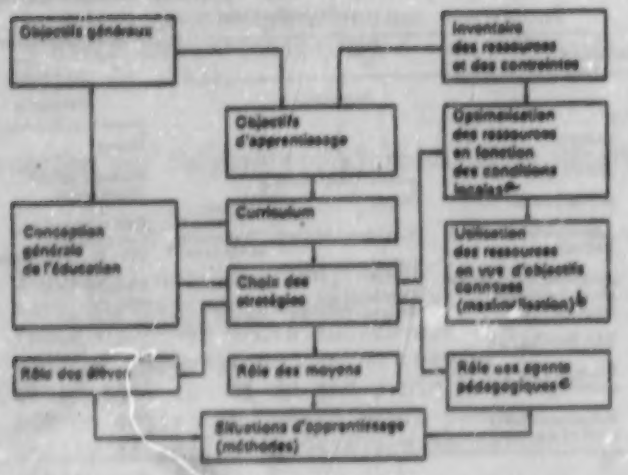
La seconde entrée, ou "entrée par l'apprentissage" peut correspondre à l'axe des sujets et s'articule autour du "profil de ce qu'un enfant (ou un adulte) devrait savoir, savoir faire, ou être ("profil de sortie")" (figure no 3).



a. Formulés généralement en termes de « comportements finaux ».
b. Par curriculum, il faut entendre la liste des contenus organisés en fonction de la structuration de la matière à enseigner et de l'ordre des processus psychologiques d'apprentissage. Il n'y a pas de durée déterminée à priori, mais des « critères de succès » qui autorisent à passer à autre chose (voir chapitre II, p. 31).
c. Nous ne parlons ici qu'analogiquement de programmation. Comme dans l'enseignement programmé, il faut en effet découper en petites unités, ordonner les séquences, prévoir les contrôles intermédiaires.
d. Le psychologue, le « programmateur » interviennent en effet en plus de l'enseignant.

Figure 3 - L'"entrée par l'apprentissage" (Unesco, 1976, p. 76).

La troisième entrée, ou "entrée par la technologie de l'éducation" (figure no 4) se rapproche de l'axe des objectifs: partant des ressources et des contraintes pour évaluer la réalisation optimale des objectifs, cette entrée est encore appelée "entrée systémique", "puisque le raisonnement systémique est le mode de raisonnement de la technolgie de l'éducation" (p. 78).



a. Nous commenterons longuement ce point dans l'étude analytique de l'« entrée technologique ».
b. Voir chapitre 2 (p. 47).
c. Même remarque que pour l'entrée par l'apprentissage(d)

Figure 4 - L'"entrée par la technologie de l'éducation" (Unesco, 1976, p. 78).

La structuration de l'objet (curriculum, programme, module, etc.) peut, également, s'associer à l'activité du sujet, pour donner lieu à différentes formes d'individualisation. Ces dernières ont, par exemple, été formalisées par Gibbons (1970), qui fait intervenir quatre paramètres: la clientèle, le style d'enseignement, le type d'interaction et les divers programmes existants (figure no 5).

En combinant ces niveaux avec les 15 "éléments d'enseignement" retenus comme pertinents, on peut établir le profil de tout programme particulier, par une ligne plus ou moins proche de l'un des deux extrêmes (du plus "centré sur le contenu" au plus "individualisé").

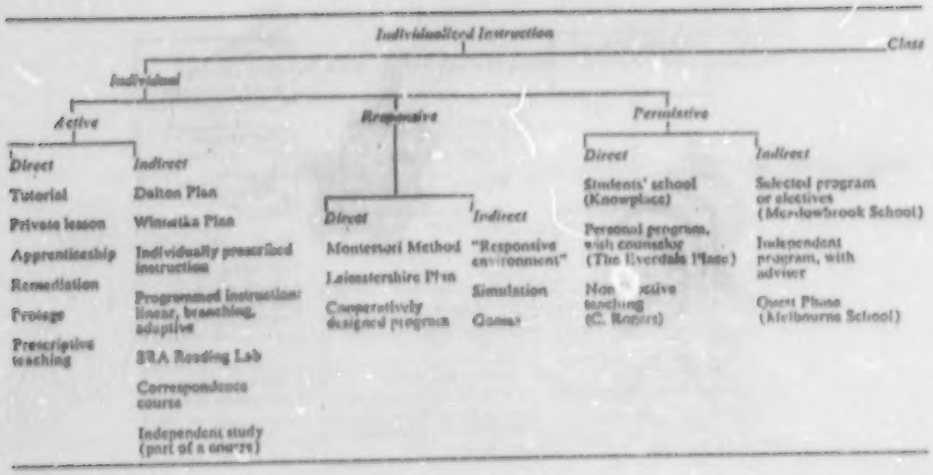


Figure 5 - Classification élémentaire des programmes d'enseignement individualisé (Gibbons, 1970, p. 35).

D'autres analyses décrivent des modèles ou des formules pédagogiques "complémentaires", permettant d'améliorer l'efficacité de l'enseignement par la capacité de varier de style et de stratégies, à partir d'un "répertoire" de base (Brophy, 1979; Joyce et Weil, 1980; Klein, 1982; Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982, tome 2).

Il ressort des développements qui précèdent que la médiation propre à l'enseignement se superpose plus ou moins à celle de l'objet à connaître. Elle a, en outre, tendance à s'élargir, avec la diversification des "sources" auxquelles peut accéder le sujet. Ainsi l'enseignant peut-il en arriver à représenter un medium parmi d'autres, comme le souligne Joyce (1974):

> the human teacher or "training agent" shou.d be considered a medium analogous to other communication media and technologies (p. 418).

Le problème qui se pose est alors celui de départager les fonctions:

> A general design, then, needs to compare the teacher's capabilities with those of other media and to use the teacher for what he can do very well that media cannot do and avoid wasting him on activities which media can do nearly as well or possibly even better (Ibid., p. 419).

Il importe, en conséquence, que les enseignants prennent conscience du potentiel des media, et qu'ils soient avertis de leurs caractéristiques et propriétés, de manière à pouvoir les intégrer dans leur "répertoire" et à en exploiter toutes les possibilités.

Cette question a, en particulier, été formalisée par Dale (1969), qui élabore le concept de "cône d'expérience" comme un modèle de possibilités pédagogiques en trois volets (abstraction, observation, action), proches des formes d'expérience mises en évidence par Bruner et Olson et déjà introduites plus haut. Ce modèle représente une "analogie visuelle", qui montre la part de l'expérience directe comme base de nos apprentissages et situe différents moyens d'enseignement en fonction de leur degré croissant d'abstraction:

> The Cone of experience illustrates these important ideas by indicating the broad base that direct experience provides for our learning and communication. In addition, the Cone classifies various types of

> instructional materials according to the relative degree of experiential concreteness that each can provide (Dale, 1969, p. 109).

Le "cône d'expérience", tel que traduit par D'Amours et Lalande (1983), est présenté dans la figure no 6.

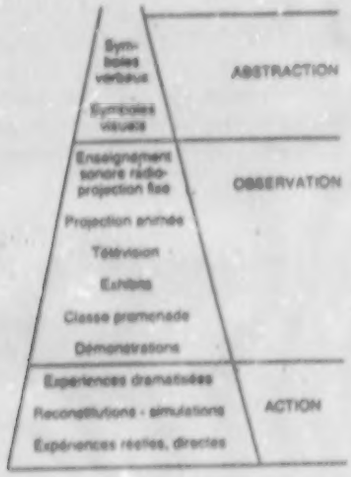


Figure 6 - Le "cône d'expérience" de Dale (1969), tel que traduit par D'Amours et Lalande (1983, p. 17).

Pour sa part, Allen (1975) fait le point sur les relations entre media et habiletés intellectuelles dans une perspective d'enseignement. Cet auteur entend par "habiletés intellectuelles" un regroupement d'habiletés spécifiques comme: le raisonnement abstrait, le codage attentif et perceptuel, le traitement perceptuel et les habiletés analytiques. On peut, ainsi, distinguer entre individus ayant de "faibles", de "moyennes" et de "fortes" habiletés mentales et s'intéresser à leurs réactions face aux propriétés des différents media et à leur combinaison.

Dix énoncés sont ensuite examinés, à la lumière des écrits théoriques et de la recherche. Les généralisations qui en découlent concernent les bénéfices et les handicaps relatifs à des procédures spécifiquement conçues pour les élèves "forts", "moyens" et "faibles". Les caractéristiques des ressources adaptées aux élèves "faibles" et aux élèves "forts" sont enfin décrites. Quant aux élèves "moyens", ils peuvent bénéficier de procédures dont l'efficacité semble assurée, et dont les caractéristiques sont: d'appeler une participation active et une réponse, de produire un feedback, de canaliser l'attention et d'être redondants (pp. 161-164).

Mentionnons également que, face aux nombreuses recherches sur les qualités des différents supports audio-visuels, l'imprimé a donné lieu à peu d'études. Son intérêt n'est pourtant pas négligeable, comme le relève Carroll (1974): seul support non limité en lieu et en temps, il se multiplie facilement. En regard de l'explosion de l'information, il est source d'expériences directes de familiarisation avec les instruments de recherche et de sélection. En outre, s'il permet aussi des expériences vicariales, il est surtout un système de symboles qui est le seul mode de représentation de beaucoup d'expériences abstraites (par exemple la compréhension de concepts complexes). Carroll souligne, toutefois, qu'on ne peut se limiter à l'imprimé en éducation et qu'il convient d'élargir l'éventail des media auxquels on a recours:

> Teachers must give students a wide range of experiences with a variety of media so that students can arrive at their own judgments (p. 177).

Cette position est partagée par Hould (1980) qui insiste sur l'importance de préserver la possibilité d'un choix entre différentes activités culturelles et de loisir, dont la lecture. Cette dernière a, toutefois, un caractère particulier, en tant que "processus cognitif et de langage", qui permet non seulement un "élargissement de connaissances", mais encore le "développement de l'intellect" et de la "faculté d'apprendre" (Hould, 1980, p. 112, en référence à Bamberger, 1975).

Cependant, Hassenforder et Lefort (1975) relativisent quelque peu ces considérations, en mettant en garde contre une conception trop étroitement cognitive du document:

> Il y a danger à "scolariser" abusivement l'usage du document. En fait les documents peuvent tout autant alimenter l'imagination que susciter la réflexion. Ils donnent lieu chez les usagers à des attitudes très variées, qui sont fonction des intérêts et des valeurs de ceux-ci (p. 5).

Enfin, bien que les recherches sur les effets des media soient reconnues pour aboutir souvent à des résultats non significatifs, leur examen détaillé n'en permet pas moins d'avancer les affirmations suivantes (d'après Wilkinson, 1980, p. 39):

> (1) s'ils sont choisis/produits avec précaution, en tenant compte des attributs des media et des caractéristiques des étudiants, et s'ils sont systématiquement intégrés à l'enseignement, les media ont un impact sur le succès des étudiants et sur l'image qu'ils se font d'eux-mêmes;
>
> (2) les media sont plus efficaces et efficients si les enseignants ont bénéficié d'une formation relative à leur utilisation;

(3) les media sont plus efficaces et efficients lorsqu'il existe dans l'école un centre des media intégré correspondant aux normes des associations de bibliothécaires et de technologues en éducation;

(4) les centres des media auront un plus grand impact sur l'utilisation des media dans l'enseignement s'ils sont sous la responsabilité de "spécialistes des media" à plein temps qui ont reçu formation spécifique;

(5) les centres de media auront un plus grand impact si les collections et les services s'appuient sur et sont intégrés au curriculum et au projet éducatif de l'école.

Une fois que les caractéristiques et les propriétés des media sont connues, on peut envisager de départager leurs fonctions. Ainsi, pour Joyce (1974), les media peuvent-ils:

- d'une part, représenter un environnement (comprenant les enseignants et les media) dans lequel l'apprenant a beaucoup d'initiative),
- d'autre part, être structurés d'avance pour permettre un apprentissage planifié. Ces fonctions ne sont pas mutuellement exclusives et débouchent, en outre, sur une plus grande individualisation de l'enseignement.

La première fonction des media identifiée par Joyce correspond, par exemple, à un style d'enseignement individualisé "permissif", au sens de Gibbons (1970), ou encore à la conception "humaniste" du travail indépendant, telle que mise en évidence par Klein (1982). Elle suppose

que l'activité de l'apprenant s'exerce librement et directement sur des sources variées d'information mises à sa disposition, comme le décrivent, entre autres, Beswick (1977), Hassenforder et Lefort (1977), Moyne (1982), Sire (Dir.)(1975) et Taylor (1971).

Moyne présente, par exemple, la pratique du travail autonome (TA). Cette dernière est décrite comme une source de médiations à la fois intellectuelles (avec le document) et affectives (avec le groupe) qui, d'une part, réduisent la dépendance de l'apprenant et, de l'autre, modifient la relation au savoir:

> La visée du TA, sa finalité ultime, est plus encore éducative que strictement scolaire. Ce n'est pas seulement l'acquisition d'un savoir qui est en jeu, c'est l'autonomie de l'élève. C'est pourquoi la façon d'acquérir le savoir et la satisfaction qui en est retirée comptent au moins autant que le savoir lui-même (p. 332).

On peut souligner, en outre, que le travail de groupe permet l'expérience d'une relation entre pairs, ce qui ajoute une dimension d'"enseignement mutuel" au travail sur documents.

Cette forme d'activité, qui nécessite le recours à "un environnement riche en information" et à "une bibliothèque de première classe", correspond aussi à certains modèles pédagogiques que Joyce et Weil (1980) rattachent à la famille "traitement de l'information" - comme ceux de Suchman (inquiry training) et de Piaget (cognitive growth) - ou à la famille "interaction sociale" - comme ceux de Dewey et Thelen (group investigation) et de Massialas (social inquiry). Et c'est

encore dans ce sens que vont les démarches d'autoformation telles que conçues par Shores (1977), dans le cadre institutionnel des collèges-bibliothèques, ou par Dumazedier (1980), dans une perspective plus large d'éducation permanente.

Ce type d'utilisation des ressources documentaires a donné lieu à très peu de recherches. La seule étude pertinente relevée par Wilkinson (1980) est celle menée par Barrileaux en 1965. Cet auteur compare les résultats de deux groupes d'élèves du secondaire travaillant, l'un, avec un manuel de base et, l'autre, avec une variété de sources imprimées, documentaires et de référence. Il s'agit d'une recherche expérimentale, conduite de 1962 à 1963, et impliquant 56 étudiants de 8e année, puis 42 d'entre eux en 9e année. Elle visait à évaluer leurs résultats en science, leur pensée critique, leurs attitudes scientifiques, leur habileté en rédaction scientifique et leur utilisation de la bibliothèque. Les résultats montrent que le groupe expérimental, qui était exposé à une variété de sources documentaires, est plus performant pour les attitudes scientifiques, l'habileté en rédaction scientifique (où ce sont les étudiants "moyens" qui profitent le plus de cette méthode) et l'utilisation de la bibliothèque. Pour les résultats en sciences, ce sont les étudiants forts et moyens de ce groupe qui réussissent mieux. Enfin, on observe également un meilleur rendement (quoique non significatif) chez ces derniers en pensée critique. Cette étude montre, selon Wilkinson, que l'utilisation de ressources variées aboutit non seulement à améliorer les habiletés liées à leur utilisation, mais encore à de meilleurs résultats scolaires globaux (p. 33).

La rareté des recherches dans ce secteur s'explique peut-être par la complexité des facteurs en jeu. Lefort (1980) relève que les comparaisons entre enseignement basé sur des ressources et enseignement traditionnel sont ou non concluantes ou non discriminantes. Leur validité est, en outre, quelquefois remise en question. Enfin, comme les évaluations "utilisent pour critère final l'examen traditionnel", les diverses habiletés acquises ne sont pas prises en compte. Cet auteur avance en conséquence l'affirmation suivante:

> Il n'est donc pas facile, sinon impossible, de faire expérimentalement la preuve de l'efficacité des enseignements fondés sur des ressources, et il semble vain de chercher les causes de leur développement dans une série de données chiffrées. Il semble plus raisonnable d'imputer ce développement à une évolution sociale qui se traduit par des courants aussi divers que "l'éducation permanente" ou le "besoin d'autonomie" (p. 46).

La deuxième fonction des media relevée par Joyce (1974) réfère plutôt à des formes "actives" d'enseignement individualisé, au sens de Gibbons (1970), ou encore à une conception "behavioriste" du travail indépendant, telle qu'exposée par Klein (1982). Elle suppose que l'activité de l'apprenant s'exerce, à son propre rythme, sur un matériel d'apprentissage soigneusement structuré et elle requiert un environnement propre à ce type d'individualisation, comme les "centres d'apprentissage" décrits par Bennie (1977). Les modèles pédagogiques de Skinner (contingency management) et de Gagné (training model) présentés par Joyce et Weil (1980) en sont une illustration. C'est également le cas des modèles courants d'enseignement individualisé, comme IPI (Individually

Prescribed Instructio.), SAGE (Système d'Apprentissage géré par l'Etudiant) ou A.M.I. (Apprentissage par Modules Individualisés).

Soulignons, en particulier, que ces modèles entrent également dans le cadre plus général de la pédagogie "de la maîtrise" ou "de la réussite". Ce concept a été développé par Bloom (1979), en référence à la théorie de l'apprentissage scolaire de Carroll. Il s'articule autour de trois variables de base, à savoir: 1) le comportement cognitif d'entrée; 2) les caractéristiques affectives d'entrée; 3) la qualité de l'enseignement, conçue en termes d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques individuelles des étudiants. Ainsi Bloom (1979) affirme-t-il que:

> La plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise, et s'il existe des critères clairs de ce qu'est la maîtrise (p. 15).

Enfin, selon l'analyse de l'Unesco (1976), ces modèles pédagogiques correspondent à "l'entrée par la technologie de l'éducation", telle que présentée plus haut (figure no 4). Cette optique "systémique" met l'accent sur la conception d'un "matériel" adapté aux objectifs et aux activités d'apprentissage et inclut la question du choix des media, dont traite en particulier Gagné (1976).

L'approche systémique a, également, été utilisée par Fournier (1980), dans l'élaboration et la validation d'un modèle pour préparer un

plan de leçon ou d'unité d'apprentissage. Le modèle ASTRE (Analyse, STRucturation, Evaluation), qui a donné lieu à deux expérimentations, "décrit les relations entre les données d'une analyse psychopédagogique et les éléments pouvant constituer un plan de leçon ou une unité didactique". Ce modèle comprend une section sur les media d'enseignement ("inventorier ressources physiques", p. 93) et donne lieu à une formation correspondante des enseignants impliqués dans la recherche (X: media d'enseignement, p. 152). L'utilisation de ce modèle révèle "des effets positifs sur le comportement du professeur par rapport aux facteurs "organisation de la matière" et "variation des méthodes".

De son côté, Miller (1972) développe un modèle d'organisation du centre de ressources didactiques en fonction des principes de Gagné. Puisque l'objectif de ce centre est le développement des capacités individuelles grâce à des ressources intégrées, il faut tout d'abord examiner comment accorder les media aux différences individuelles, ce qui permet la définition des "conditions d'apprentissage" émises par Gagné. L'auteur se base sur les "principes hiérarchiques" pour concevoir l'organisation d'un centre d'apprentissage. Il développe également des tableaux pour la sélection des media, en vue de faciliter les prescriptions d'apprentissage. Il élabore, enfin un questionnaire d'évaluation concernant les besoins d'apprentissage.

Nous avons vu, au cours de cette partie, que l'étude de la situation éducative fait intervenir principalement les notions d'objet et de sujet, de même que celle de leur relation. Il apparaît que,

lorsque l'approche éducative mise sur l'activité du sujet, c'est-à-dire sur les apprentissages - qu'ils soient libres ou structurés - on induit non seulement une perspective d'individualisation, mais encore diversification de la médiation dans l'acquisition de l'objet. Cette médiation permet à l'apprenant de construire, de découvrir et d'intégrer l'objet pour son propre compte, et suppose l'existence d'un environnement et de moyens adéquats, spécialement conçus en fonction des expériences visées.

Or la bibliothèque/médiathèque représente un environnement particulier, constitué d'un ensemble de ressources, humaines et matérielles, à partir desquelles peuvent se concevoir et ensuite s'effectuer une variété d'apprentissages. Elle permet d'accorder une attention spécifique aux caractéristiques différentielles des media qui, comme l'a vu plus haut, influent sur les contenus, ainsi que le rappellent Joyce (1974) et Salomon (1974):

> It would be a mistake to think that we simply apply media to a curriculum without changing that curriculum, a point made by Ivins and McLuhan (Joyce, 1974, p. 422);

> Media were conceived by us as composed of three major components: symbol systems, messages and technolgies of transmission. Of these, the symbol systems are most important in that they appear to have different effects on mediating activities of information extraction and processing. These processes affect also the acquisition of some particular content (Salomon, 1974, p. 405).

Toutefois, pour que le potentiel ainsi dégagé s'actualise, il faut qu'il soit non seulement perçu, mais encore soutenu et souhaité. C'est ce que précise, par exemple Moyne (1992) à propos du "travail autonome" (TA), qui a des répercussions sur la formation des enseignants et qui, du point de vue social, a une fonction "cofigurative" et même "préfigurative", selon les termes de Margaret Mead:

> Il semble évident que le TA relève d'une pédagogie cofigurative et même qu'il annonce une pédagogie voire une société préfigurative puisque les élèves s'exercent à apprendre les uns des autres et quelquefois l'enseignant de ses élèves. Une certaine réversibilité des rôles entre les générations apparaît (p. 348).

L'actualisation du potentiel de la bibliothèque/médiathèque suppose, en outre, la collaboration entre enseignants, bibliothécaires et spécialistes en moyens d'enseignement, identifiés par Beswick (1977) comme "trois professions dans un monde en changement".

On en arrive, ainsi, à poser la question de la formation et du perfectionnement, en particulier dans les domaines complémentaires à la formation principale. En effet, différents auteurs signalent, par exemple, que les enseignants américains sont peu sensibilisés aux théories de l'apprentissage, à la technologie éducative et aux effets des media (Gagné, 1980; Joyce, 1974 et 1981; Meierhenry, 1965; Tuckman, 1980; Tyler, 1980; Weber, 1965). Notons que cette constatation vaut aussi pour les enseignants québécois (De Gagné-Lauzon et Pham Dang, 1980; Scholer, 1983). Enfin, en France, Hassenforder et Lefort (1976) mentionnent que "c'est le changement d'attitudes qui est le problème

essentiel" et qu'il convient de viser la familiarisation des enseignants avec le processus documentaire:

> L'initiation aux techniques documentaires, encore pratiquement absente dans la formation de départ des enseignants, apparaît comme un besoin certain au niveau de leur formation permanente (p. 47).

Conclusion

Nous avons examiné dans les pages qui précèdent différentes dimensions de la situation éducative dans leurs relations au concept de bibliothèque/médiathèque.

Ainsi, nous avons commencé par nous attacher au caractère d'environnement de la bibliothèque/médiathèque qui en fait un lieu à part dans l'école, susceptible de s'intégrer aux apprentissages et à l'enseignement, mais aussi offert aux intérêts et activités libres des étudiants. C'est-à-dire occasion d'expériences reliées surtout aux objectifs cognitifs et affectifs, selon Bloom et al. (1956).

Nous avons également approfondi les implications sur les apprentissages des ressources considérées en termes de media - à savoir une combinaison, d'une part, de connaissances "invariantes" et, de l'autre, de systèmes de symboles particuliers entraînant le développement d'habiletés spécifiques d'"alphabétisation", qui sont elles-mêmes à la source d'habiletés "mentales" plus élaborées.

Les media ont ensuite été analysés sous l'éclairage de leur utilisation comme ressources pédagogiques, donnant lieu à deux grandes orientations d'individualisation:

- celle des activités d'exploration et de découverte s'apparentant au travail indépendant ou autonome, voire aux projets d'autoformation;

- celle de l'organisation structurée, qui fait essentiellement appel à la tecnnologie de l'éducation.

.Il apparaît que, dans la première perspective (qui semble assez peu considérée en Amérique du Nord), ce potentiel s'adresse directement aux apprenants, tandis que dans la seconde perspective (en voie de développement à l'heure actuelle), ce sont surtout les enseignants-concepteurs de situations d'apprentissages qui bénéficient du potentiel multimédia et des connaissances rendues disponibles par la bibliothèque/médiathèque.

L'examen de ces dimensions débouche, enfin, sur une approche explicative de la bibliothèque/médiathèque comme un facteur de variété, de complexification et, donc, d'évolution de la situation éducative.

Rappelons, tout d'abord, que cette situation est complexe au départ, comme le soulignent, par exemple, Piaget et Mialaret:

> Ignorant la complexité de ces problèmes, le public ne sait pas que la pédagogie est, entre autres, une science, et même très difficile, étant donné la complexité des facteurs en jeu (Piaget, 1965, p. 10).

> La complexité des situations éducatives est telle que l'étude doit en être faite dans plusieurs directions, avec des méthodes différentes, en demeurant toujours sur le plan de l'objectivité et de la rigueur scientifique (Mialaret, 1974, p. 17).

Le contexte éducatif peut, ainsi, être considéré comme un ensemble de relations entre des "systèmes ouverts" aux multiples composantes et caractérisées par une grande complexité. Or, selon Rosnay (1975), cette complexité appelle la stabilité - ou encore l'homéostasie, laquelle se traduit, entre autres, en résistance au changement, dans les systèmes ouverts de haute complexité:

> Un tel système réagit à tout changement provenant de l'environnement, ou à toute perturbation aléatoire, par une série de modifications de grandeur égale et de direction opposée à celles qui lui ont donné naissance: ces modifications ont pour finalité le maintien des équilibres internes (p. 117).

Précisons que cette analyse se rattache à la fonction explicative de l'approche systémique, telle que l'identifient Bertrand et Valois (1980). Elle donne un éclairage particulier à la tendance souvent considérée comme "conservatrice" du milieu éducatif.

C'est ce que déplore, par exemple, Piaget (1965), lorsqu'il constate que, malgré les progrès des connaissances dans le domaine du développement de l'enfant, il y a une "absence d'un renouvellement fondamental" dans les méthodes pédagogiques. De même Shores (1977, p. 6) relève-t-il le "conservatisme" propre à la pensée éducative et Davies (1979, p. 35) décrit-elle les éducateurs comme de piètres innovateurs.

Enfin Joyce (1981) introduit les recherches de son équipe en mentionnant:

- d'une part, l'uniformité des pratiques quotidiennes observées chez les enseignants:

> "Natural" teaching (...) appeared to be rigid and unilateral, dominated by the recitation method and focused on memorization and drill (Joyce et al. (Eds), 1981, p. 32);

- d'autre part, l'existence d'une nette coupure entre théorie et pratique:

> We found that teachers simply did not frame objectives and means in the ways the curricular and instructional theorists did (that is, behaviorally) and that they rarely evaluated in the sense that evaluation and measurement specialists do (Ibid., p. 30).

Cette tendance "conservatrice" existe également au Québec où elle a été relevée, par exemple, par Cormier et al. (1981a) et par le Conseil supérieur de l'éducation (1982), ainsi que par Scholer (1983), à propos de la technologie éducative.

Un système complexe, toutefois, se trouve dans une situation paradoxale, car s'il ne s'adapte pas aux modifications de l'environnement, il risque la désorganisation et la destruction. Pour qu'il puisse se maintenir et évoluer, il faudra trouver réponse à la question suivante:

> Comment une organisation stable, dont la finalité est de se maintenir et de durer, peut-elle changer et évoluer? (Rosnay, 1975, p. 117).

Or, c'est vers la variété qu'il faut se tourner. Toute complexité semble exiger une rétroaction d'un degré égal de complexité, ce qui permet stabilité et maintien. Mais le fait d'accroître la complexité, ou de générer la variété:

> génère aussi de l'imprévu, qui est la sève du changement (...). On entrevoit ainsi le chemin par lequel peut évoluer un système homéostatique, construit pour résister au changement. Il évolue grâce à un processus complémentaire de désorganisation (totale ou partielle) et de réorganisation (Ibid., p. 118).

On peut se demander justement si les vagues successives de remise en question pédagogique ne représentent pas, pour le système éducatif, cette part de "désorganisation" et de "réorganisation" qui serait nécessaire à son évolution.

Dans cette perspective, la bibiothèque/médiathèque permet d'introduire de la variété, donc d'accroître la complexité. Elle représente, comme on l'a vu dans les points précédents, un potentiel d'actualisation de différentes dimensions éducatives: développement de la personne et éveil aux valeurs, ouverture culturelle, intégration des media aux apprentissages, acquisition d'habiletés, support du curriculum, ressources permettant l'individualisation et la variation des méthodes pédagogiques, sans oublier la création d'"information" toujours renouvelée à partir de la réactivation potentielle des "documents", telle que présentée par Escarpit (1976).

Or, dans la mesure où ces dimensions signifient une diversification de l'acte éducatif, elles contribuent également à en accroître la

complexité. On peut dire, dans ce sens, que la bibliothèque/médiathèque - qui permet leur actualisation - participe de façon dynamique à cette complexité et représente, par là même, un facteur d'évolution du système. Cette évolution peut également déboucher sur le changement, comme certains éducateurs et bibliothécaires l'ont perçu dès le départ.

La recherche de Daniel (1974) présente, par exemple, la bibliothèque/médiathèque comme un sous-système du système ouvert plus vaste qu'est l'école. L'auteur précise que, parmi les quatre grandes fonctions possibles des systèmes (production, maintien, adaptation, gestion), l'école assume une fonction de maintien et joue un rôle social. Mais le sous-système de la bibliothèque-médiathèque est en train d'osciller entre la fonction de maintien, selon par exemple les normes américaines de 1960, et celle d'adaptation, selon des conceptions comme celle de Davies (1979), qui lui attribuent un potentiel de changement. Daniel déduit de ces dernières conceptions, qu'elle qualifie de "missionnaires", la possibilité d'un glissement de fonction:

> If these "innovation practices" were in fact followed, the school library would perhaps shift from a maintenance posture to a more primary role in the adaptative subsystem (p. 29).

C'est également dans ce sens que s'oriente l'Unesco qui a publié un guide "pour la transformation de bibliothèques scolaires en centres multimédias" (Delannoy, 1976) et qui considère que de "donner un nouveau rôle à une bibliothèque scolaire" représente une application de la pensée systémique, comme "stratégie de transformation d'un système

existant" (Unesco, 1976, pp. 65-71 et 107-109). De même, Bennie (1977, chap. 8) décrit-elle le concept de "centre d'apprentissage" comme un catalyseur du changement, idée déjà émise par Joyce (1974), qui insiste sur les nouvelles possibilités éducationnelles permises par l'extension du concept de bibliothèque à celle de "système d'information multimédia". Ces possibilités sont aussi soulignées dans les normes canadiennes (Branscombe et Newson, 1977).

Petit (1980) avance, de son côté, que le centre de documentation et d'information (C.D.I.) pourrait être un facteur de changement dans les établissements secondaires en France. Et Liming (1981) s'appuie sur les écrits de Zaltman, Duncan et Kozma pour assimiler la bibliothèque/médiathèque à un "réseau formel d'innovation", qui peut avoir une influence considérable sur la mise en oeuvre de méthodes nouvelles d'enseignement. Ajoutons que cette conception attribue un rôle d'agent de changement au "spécialiste des media":

> Although these studies do not address the role of the school media specialist or media program directly, they clearly imply that the media center can have a high degree of influence upon the use of various techniques for instruction, and that characteristics of the media specialist, such as technical competence, are related to his success as a change agent (p. 58).

Enfin, dans la même veine, Moyne (1982) parle de l'esprit de rénovation du "travail autonome" (TA) qui, faisant appel à l'activité documentaire de l'étudiant, suppose l'existence d'un centre de documentation.

Rappelons qu'au Québec ces conceptions sont également partagées par Szpakowska (1975) qui termine son enquête sur les "centres documentaires multimédia" par deux perspectives d'avenir, l'une "traditionnelle", et l'autre porteuse d'une "dynamique de changement". En outre, le Centre d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (1976) identifie "la nouvelle mise à disposition de moyens plus traditionnels que constitue le 'centre documentaire'" comme un indicateur d'innovation. Enfin, l'étude de Maurice et Lauzon (1981) aboutit à la conclusion que le terrain québécois n'a pas encore favorisé le développement du concept de "centre multimédia".

Ces auteurs mettent ainsi en évidence l'importance du contexte et de sa plus ou moins grande perméabilité à l'innovation. C'est dans ce sens que Moyne (1982) précise que le développement pédagogique du "travail autonome" peut se faire aussi bien dans une direction "optimiste ou maximaliste" et prospective, que dans une direction "pessismiste ou minimaliste" et banalisatrice:

> Le TA a réussi jusqu'à la fin de l'expérimentation à maintenir à peu près intact son esprit primitif de rénovation pédagogique tout en tenant compte des réalités existantes. Pendant ce temps, le reste de la maison est demeuré identique à lui-même, on a seulement aménagé quelques pièces pour le TA (p. 340).

On peut remarquer que cette même réflexion a été faite par Gourevitch (1973), à propos de l'interdisciplinarité:

> Ce qui est frappant dans les tentatives d'interdisciplinarité, c'est qu'elles peuvent favoriser aussi bien le traditionalisme le plus enraciné que l'innovation la plus fiévreuse (p. 159).

De même, Vial (1982) revient à plusieurs reprises sur le fait que différents moyens, comme le simple manuel ou les auxiliaires audio-visuels, peuvent:

> convenir à des méthodes opposées, voire à l'absence de méthodes (p. 200).

Martin et Carson (1979) relèvent,ainsi,que, même sous de nouveaux noms, certaines bibliothèques scolaires ont continué à fonctionner de façon traditionnelle:

> Though it is difficult to generalize, the term "traditional library" refers to many school libraries in the pre-1969 era, and to many today which are still functioning as they did (p. 19).

En outre, les administrateurs avaient tendance, selon eux, à faire une interprétation erronée et littérale des nouvelles formes:

> At first, administrators had two misconceptions concerning the new terms. Some thought that they were just new names for the old library and the "old" librarian. Others thought that, if they added some filmstrips, disc recordings and a few pieces of equipement to the library collection, they would then have a media center (p. 20).

Ce qui semble importer, en dernière analyse, c'est l'esprit dans lequel toute formule - ou moyen - pédagogique est utilisée. Et on

en arrive à la notion du changement de mentalité impliqué par toute innovation.

C'est ce que constate, par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation:

> les moyens pédagogiques qui ne sont pas inspirés par des attitudes renouvelées se réduisent souvent à des techniques dont l'efficacité réelle sur le développement des élèves est bien aléatoire (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982, vol. II, p. 153).

Ce changement de mentalité doit, en outre, être vécu activement; on ne peut se contenter de déclarations d'intention. Drevillon (1980) signale, par exemple, que les "options déclarées" des éducateurs ne concordent pas nécessairement avec les "réalisations", en particulier parce qu'elles peuvent donner lieu à des interprétations différentes, sinon divergentes. Et il cite les "faux amis" de l'éducation nouvelle qui, selon Cousinet:

> ayant gardé intact l'esprit de l'éducation d'autrefois, s'emparent d'un certain nombre de procédés nouveaux qu'ils ont pillé ça et là et les font servir à maintenir cet esprit et à les aider dans leur tâche à laquelle d'ailleurs ils ne changent rien (cité par Drevillon, p. 69).

Cette importance de la participation active du milieu était déjà soulignée par Faure (1972), dans le principe 21 émis par la Commis- qui porte son nom:

> Tout système qui consiste à octroyer des services éducatifs à une population passive, toute réforme qui n'a pas pour effet de susciter dans la masse des apprenants

> un processus endogène de participation active, ne peuvent obtenir, au mieux, que des succès marginaux (p. 251).

Fullan (1982) insiste, à son tour, sur la nécessité de bien comprendre les difficultés de l'innovation en éducation et de tenir compte de la "phénoménologie du changement", qui implique participation et dialogue à tous les niveaux.

Enfin, Aaron (1981) relève que le succès du "titre IV", qui prévoit l'acquisition par les bibliothèques scolaires de documents éducatifs et de matériel d'enseignement, dépend de l'environnement immédiat et des personnes:

> The Title IV experience shows that the effects of a consolidated strategy will differ according to the organizational environment into which it is introduced. It is difficult to mandate or legislate institutional change under almost any circumstances (...) Title IV depends on people for its success (p. 74).

Ces réflexions permettent d'introduire l'idée que, malgré ses potentialités, la bibliothèque/médiathèque ne mène peut-être pas nécessairement à une évolution ou à un changement. Elle peut fort bien coexister avec des formules pédagogiques plus uniformes et traditionnelles (moins diversifiées et individualisées).

Mais, pour que ses potentialités s'actualisent, il est nécessaire de passer par une phase de sensibilisation. Ainsi Wilson (1980), rédacteur pour l'Unesco d'un texte sur l'importance de la formation, dès l'école primaire, à "la valeur que représente l'information", précise-t-il

que la réalisation des objectifs visés suppose un changement d'attitude de la part des enseignants et des administrateurs. Il conseille, en conséquence, d'orienter les premières actions vers une prise de conscience de la nécessité d'une telle éducation. C'est également dans une perspective de sensibilisation et de perfectionnement que Swarthout (1967) élabore un programme de formation continue pour les enseignants et considère la "planification coopérative" entre bibliothécaire(s) et enseignants comme un moyen d'activer le potentiel de changement et d'innovation de la bibliothèque scolaire:

> The assumption has been made in this study that the implementation of the school's promise for educational innovation could be achieved through cooperative staff planning (p. 205).

Nous retenons, en conclusion, une remarque de Hassenforder (1980), qui relève que l'originalité du C.D.I. français (Centre de documentation et d'information) est d'être un "facilitateur" qui permet le changement sans l'imposer. Libre aux personnes du milieu de saisir cette opportunité, de prendre des initiatives et de mener des expériences qui, si elles trouvent un terrain favorable, peuvent aller jusqu'à faire boule de neige. Libre aussi au milieu, selon les objectifs qu'il propose, de valoriser et de permettre l'exploitation des nombreuses et diverses potentialités identifiées. Il convient, cependant, de ne pas minimiser les contraintes et les obstacles que toute "évolution" ne peut manquer de rencontrer.

Nous pouvons avancer, au terme de cette analyse, que la force éducationnelle de la bibliothèque/médiathèque s'ancre dans des convictions pédagogiques se rattachant aux différentes dimensions que nous avons mises en évidence et impliquant essentiellement une vision active des apprentissages.

Une telle vision a été préconisée au Québec dans la "conception organique" de l'éducation élaborée par le Conseil supérieur de l'éducation en 1971, mais ne semble avoir pénétré le milieu éducatif que de façon très limitée puisque, selon Cormier et al. (1981a, p. 32), elle ne touche que 10% des enseignants.

Il s'ensuit que le concept de la bibliothèque/médiathèque continue à représenter une force d'innovation, déjà affirmée dans les années soixante, mais n'ayant pas encore trouvé le milieu favorable à son développement. Il n'y a cependant pas lieu de s'alarmer d'une telle constatation puisque, si l'on en croit la déclaration de Tyler (1980), en ce qui concerne les Etats-Unis, il faut compter au moins une cinquantaine d'années avant qu'une innovation pédagogique éprouvée pénètre dans seulement la moitié des écoles:

> There is a widely circulated rule about educational innovations, predicting a span of nearly 50 years after an educational innovation has been shown to be effective before it will be adapted by half of the schools in this country (p. 11).

On peut dire dans ce sens, avec Beswick (1977), que le potentiel de la bibliothèque/médiathèque ne cesse d'être redécouvert:

> The noteworthy thing, considering this half-century of official recognition, is the regularity with which the multi-media library concept was hailed as a new idea and canvassed with a sense of surprised discovery, as if no library of librarian had ever considered it before (p. 63).

Chapitre III

Méthodologie

Ce chapitre est consacré à la présentation méthologique de l'enquête sur le terrain, menée en vue de préciser quelle utilisation font les enseignants et les élèves de la bibliothèque scolaire et quelles opinions ils en ont, au niveau de quelques écoles polyvalentes francophones de la région de Montréal.

Nous décrirons, tout d'abord, les démarches relatives à la définition de l'univers de l'enquête, dont nous présenterons les caractéristiques générales. Nous détaillerons, dans un deuxième temps, les données ayant trait à l'organisation des bibliothèques et médiathèques concernées. Nous préciserons, en troisième lieu, les étapes de l'élaboration des questionnaires et terminerons par les modalités de la cueillette et du traitement des données.

3.1 Définition et caractéristiques générales de l'univers de l'enquête

Ainsi que nous le présentions au chapitre 1, nous avons opté pour une recherche exploratoire qui, d'une part, permet, selon Selltiz et al. (1977), "de considérer plusieurs aspects d'un problème" et, de l'autre, aide "à élaborer des hypothèses appropriées en vue d'études plus définitives" (pp. 112 et 91). Cette option se traduit par le recours à "un petit nombre de cas", d'autant plus susceptibles de mener à des intuitions ou à des hypothèses qu'ils sont contrastés et "comportent des caractéristiques frappantes" (Ibid., p. 101).

Nous nous sommes arrêtée au nombre de six écoles polyvalentes francophones: quatre écoles au fonctionnement normal, choisies, pour des raisons pratiques, parmi les écoles polyvalentes des commissions scolaires de l'Ile de Montréal, et deux écoles présentant la caractéristique spéciale d'un projet pédagogique axé sur l'individualisation des apprentissages (situées, l'une, sur l'Ile de Montréal et, l'autre, dans la proche banlieue Nord). Nous avons choisi le chiffre de quatre écoles au fonctionnement normal dans le but d'augmenter le nombre de milieux et, donc, les différences possibles dans un même type de fonctionnement. Comme nous nous intéressons surtout aux élèves du deuxième cycle du secondaire, ces quatre écoles ont été tirées au sort parmi les 21 écoles polyvalentes francophones offrant le second cycle au complet. Mais certaines écoles ont, pour des motifs divers, refusé de participer à l'enquête, ce qui a entraîné la poursuite du tirage, jusqu'à arriver au chiffre de quatre écoles acceptant de collaborer à notre recherche. Deux parmi elles conditionnaient leur participation à une autorisation écrite préalable de la commission scolaire, que nous avons sollicitée et obtenue (voir appendice A). Précisons que, selon les informations que nous avons recueillies auprès d'elles, toutes les écoles polyvalentes francophones de l'Ile de Montréal disposaient d'une bibliothèque centrale au moment de l'enquête, soit fin mai/début juin 1982. La responsabilité en était confiée soit à un(e) bibliothécaire professionnel(le), dans 63.6% des cas, soit à un(e) bibliotechnicien(ne), dans 36.4% des cas.

La population de l'enquête a été définie de façon uniforme pour chaque école.

D'une part, en ce qui concerne les enseignants, nous souhaitions obtenir un échantillon tiré de onze groupes par matière et par secteur professionnel, tels qu'identifiés par Bélanger et Pham Dang (1976). Mais la période d'essai du questionnaire a fait ressortir une faible participation, si bien que nous avons décidé de toucher l'ensemble des enseignants à temps plein. Un manque de correspondance entre les effectifs annoncés et les effectifs réels nous a toutefois fait prendre le parti de ne toucher que 90% des enseignants de chacune des écoles. Les questionnaires ont été déposés dans les casiers de ces derniers, en sautant chaque dixième casier.

D'autre part, nous souhaitions rejoindre une centaine d'élèves par école, se répartissant entre les niveaux de secondaire III et V et les secteurs général et professionnel. Comme il n'était pas possible, pour des raisons pratiques, de regrouper des élèves individuels choisis au hasard, nous avons opté pour la rencontre de quatre à cinq groupes-classes. Le choix de ces groupes a été fait par un responsable de l'école, en fonction des groupes présents le jour de l'enquête,et des enseignants qui acceptaient de céder une partie de leur période pour permettre aux élèves de remplir le questionnaire. C'est ainsi que nous avons pris la décision de rencontrer les quelques groupes des degrés IV et VI qui nous étaient proposés par défaut. En outre, les groupes de l'Ecole 6 n'étaient pas des groupes par degrés, mais des groupes par matières comprenant des élèves de plusieurs degrés. Ces élèves, enfin, pouvaient se situer simultanément à différents degrés, selon leur avancement dans telle ou telle matière.

Les six écoles qui ont accepté de participer à notre enquête sont les suivantes:

Ecole 1: Ecole polyvalente Mgr Richard (Commission scolaire de Verdun);

Ecole 2: Ecole polyvalente Cavelier-de-LaSalle (Commission scolaire de Sault Saint-Louis);

Ecole 3: Ecole polyvalente Louis-Joseph Papineau (Commission des écoles catholiques de Montréal);

Ecole 4: Ecole polyvalente St-Henri (Commission des écoles catholiques de Montréal);

Ecole 5: Ecole polyvalente Antoine-de-St-Exupéry (Commission scolaire Jérôme Le Royer);

Ecole 6: Ecole polyvalente Georges Vanier (Commission scolaire Les Ecores).

Les caractéristiques générales de ces écoles sont présentées au tableau 5 (données concernant l'année scolaire 1981/82).

Tableau 5

Caractéristiques générales des écoles polyvalentes francophones constituant le terrain de l'enquête

	Type de fonctionnement	Capacité d'accueil	Inscriptions au 30 sept. 1981[2]	Nombre d'enseignants[3]
Ecole 1	Selon l'horaire normal	2 210[1]	1 701	114
Ecole 2	Selon l'horaire normal	2 260[1]	1 795	125
Ecole 3	Selon l'horaire normal	2 940[1]	1 659	122
Ecole 4	Selon l'horaire normal	2 945[1]	1 608	120
Ecole 5	Selon un horaire modulaire flexible	2 250[1]	1 782 1 517 au 31 mai 1982[3]	120
Ecole 6	Apprentissage modulaire individualisé	2 000[3]	1 587	113

[1]D'après le Répertoire des écoles: 1980-1981 (Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, 1981).

[2]Chiffres obtenus par téléphone du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal.

[3]Chiffres obtenus dans les écoles.

Les quatre premières polyvalentes fonctionnent selon une structure horaire normale, à raison de cinq périodes par jour et de "cycles" de 6 ou 7 jours consécutifs. Ces écoles ont chacune soit une bibliothèque et un service audiovisuel, soit un centre multimédia, comme on le verra un peu plus loin.

L'Ecole 5 fonctionne selon un horaire modulaire flexible, tel que présenté par Stables (1968). Il s'agit d'un mode d'organisation qui part de la conception pédagogique suivante:

> l'apprentissage se fait beaucoup mieux en quatre phases (...) 1. Enseignement en grands groupes; 2. Petits groupes de 12 à 15 élèves; 3. Ateliers ou laboratoires; 4. Période de travail individuel et non structuré (p. 8).

Cette conception insiste sur l'aspect multisensoriel de l'apprentissage, auquel doit correspondre un mode d'enseignement multimédia. Elle considère également que la phase d'étude non structurée (étude individuelle) "est primordiale et à la base de tout". Ainsi la journée scolaire est-elle divisée en 20 modules de 20 minutes, qui peuvent être isolés ou regroupés, selon les besoins. Notons qu'au moment de l'enquête, le temps non structuré correspondait à environ 40% de l'emploi du temps de l'élève, mais que la direction prévoyait une restructuration progressive de l'horaire, à partir de l'année scolaire suivante (à savoir: plus de temps structuré aux degrés secondaire II et III).

En 1981-1982, à l'instar des écoles qui ont opté pour une telle organisation pédagogique, l'Ecole 5 disposait d'une médiathèque (regroupant bibliothèque et service audiovisuel) et de 19 centres de ressources, orientés vers les disciplines générales et professionnelles. Précisons que l'un des deux centres de français se trouvait, à titre expérimental, dans les locaux mêmes de la médiathèque - ce qui a suscité une opposition entre tenants du centre <u>dans</u> et <u>en-dehors</u> de la médiathèque.

L'Ecole 6 a défini un projet éducatif axé sur l'individualisation des apprentissages et basé sur une organisation administrative de co-décision, élaborée en 1971, soit dès avant l'installation dans la nouvelle école polyvalente à aires ouvertes, à la rentrée 1973. L'école applique le système A.M.I. (Apprentissage Modulaire Individualisé) dont les objectifs ont été redéfinis au cours des années 1980/81 et 1981/82, pour figurer comme suit dans le Projet éducatif de l'école (février 1982):

1. favoriser le développement de l'autonomie chez l'élève;
2. élaborer une pédagogie dynamique de type individualisé visant à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage;
3. personnaliser et humaniser le milieu de vie;
4. offrir un environnement favorisant le développement global de la personne;
5. amener la participation effective des différents agents du projet éducatif de l'école.

Cinq "moyens privilégiés" ont été identifiés, en vue d'atteindre ces objectifs:

1. un horaire individualisé ("chaque élève est responsable d'agencer son horaire selon ses besoins");
2. une formule d'apprentissage basé sur des modules ("Entendons par module, une unité autonome et indépendante d'une série planifiée d'activités d'apprentissage préparée pour aider l'élève à atteindre certains objectifs bien définis");

3. une forme de regroupement de base, le groupe-conseil, réunissant quotidiennement environ 17 élèves et leur professeur-conseiller;

4. une option d'encadrement et de soutien des élèves;

5. un double rôle pour l'enseignant, "à la fois professeur et conseiller".

Notons que les énoncés d'orientation de l'Ecole 6 n'accordent pas de place explicite à son centre documentaire multimédia (C.D.M.) ni aux quelque douze centres de ressources. Seule une recherche menée en 1979/80 aborde cette question par le biais de la variété d'apprentissage, en relation avec la conception des modules, jugée jusque là trop uniformément "scripto-visuelle" (Trudeau-Ruel et Lewis, 1980). Ce document réfère au C.D.M. et à des "sous-centres", introduits dans les objectifs de la recherche:

> 2. que le personnel soit sensibilisé au centre documentaire multimédia;
> (...)
> 4. que les enseignants faisant partie d'un sous-centre (petit C.D.M.) soient capables de l'utiliser.

En outre, le Projet pédagogique de février 1982 signale que l'école procédait, dès 1981-1982, à certaines "améliorations facilement réalisables à court terme", dont l'aspect "méthode de travail".

Notons les acceptions différentes de la notion de "modules" dans ces deux dernières écoles: 1) unités de temps réparties entre le cours magistral, le travail en centre de ressources ou en ateliers et

le travail individuel, dans l'Ecole 5; 2) unités documentaires prêstructurées permettant l'individualisation de tous les apprentissages, dans l'Ecole 6.

3.2 Données relatives aux bibliothèques et médiathèques

Nous avons élaboré un guide d'entrevue destiné à la personne responsable de la bibliothèque ou du centre multimédia de chacune des six écoles concernées par notre enquête (voir appendice B). Ce guide semi-structuré couvrait les points suivants: organisation des ressources, personnel, locaux, accessibilité (horaires, règlements), fonds, utilisation par les élèves et les enseignants, participation du responsable à la vie de l'école. Nous avons également demandé s'il était possible d'obtenir une copie des deux derniers rapports annuels.

Les tableaux qui suivent présentent les données recueillies pour l'année scolaire 1981-1982 et concernant: l'organisation des ressources (tableau 6); les locaux et l'accessibilité (tableau 7), les ressources disponibles (tableau 8); le budget (tableau 9); l'utilisation en termes de prêts et de fréquentation (tableau 10); l'initiation des élèves, les activités d'animation et la participation bénévole des élèves (tableau 11); l'information des enseignants et les modalités d'utilisation de la bibliothèque avec les groupes d'élèves (tableau 12).

Ces tableaux appellent quelques précisions et commentaires.

Précisons, tout d'abord, qu'il existe des structures de soutien et de coordination au niveau de la Commission scolaire, en particulier

Tableau 6

Données générales relatives à l'organisation des ressources

Ecoles:	Désignation:	Etat du regroupement des ressources imprimées et audio-visuelles:	Statut de la personne responsable:	Personnel du service (en plus du responsable):	Ateliers par matières et centres de ressources
Ecole 1	Centre documentaire multi-média (C.D.M.)	Ressources regroupées	Spécialiste en moyens et techniques d'enseignement (SMTE)	1 technicienne en documentation 1 commis (prêt imprimés) 1 commis (prêt audiovisuels)	---
Ecole 2	Bibliothèque	Ressources séparées	Technicienne en documentation	1 commis 1 commis temporaire	1 atelier de français 1 atelier d'anglais
Ecole 3	Bibliothèque (avec dépôt des documents audio-visuels encore non inventoriés)	Ressources en voie de regroupement	Bibliothécaire professionnelle (*)	2 techniciennes en documentation	2 ateliers de français 1 atelier d'anglais
Ecole 4	Bibliothèque (avec dépôt "très partiel" de documents audio-visuels)	Ressources en voie de regroupement	Bibliothécaire professionnelle	1 technicienne en documentation	---
Ecole 5	Médiathèque	Ressources regroupées	Spécialiste en moyens et techniques d'enseignement (*)	1 technicienne en documentation 1 technicien en audio-visuel	19 centres de ressources
Ecole 6	Centre documentaire multi-média (C.D.M.)	Ressources regroupées	Professeur, chef de groupe au C.D.M.	1 technicienne en documentation (responsable de la bibliothèque) 1 technicien en audio-visuel 2 agents de bureau 1 appariteur en audio-visuel	12 "petits C.D.M."

(*) Postes coupés en 1982-83 (mises en disponibilité).

Tableau 7

Données relatives aux locaux et à l'accessibilité

Ecoles (capacité d'accueil):	Caractéristiques des locaux: Surface approximative:	Places assises:	Salles pour groupes:	Accessibilité: Horaire de la bibliothèque:	Admission pendant les cours:	Plan / guide:	Fichiers (imprimés - audiovisuel):
Ecole 1 (2210)	735 m²	94	2:38 places	8:15 - 4:15(*) (7h)	"Laisser-passer" fourni par les professeurs	Plan dans le guide de l'école	Imprimés: - auteurs - titres - sujets audiovisuel: - liste à part (sujets)
Ecole 2 (2290)	1115 m²	250	2:15 places	8:05-11:00 12:00-16:00 (6h55)	Billet de circulation	---	Imprimés: - titres - auteurs - collections - sujets - officiel - topo
Ecole 3 (2940)	675 m²	130	---	8:00-4:30(*) (8h30)	Billet signé par le professeur et l'adjoint de niveau	---	Imprimés: - auteurs - titres - sujets audio-visuel: fichier topo seulement
Ecole 4 (2945)	970 m²	230	1:50 places	8:00-12:00 13:00-16:30 (7h30)	Billet signé par le responsable de niveau	---	Imprimés: - auteurs - titres - sujets audio-visuel: 1 liste
Ecole 5 (2250)	700 m²	200 + 40 (centre de ressources)	2:42 places	8:15-11:30 12:10-3:30 (6h35)	"Laisser-passer (pour certains professeurs)	Guide fourni à l'élève	Imprimés: (y compris ceux des centres de ressources) - auteurs - titres - sujets - collections audio-visuel: fichier très complet à part
Ecole 6 (2000)	756 m²	140	2:14 places	8:29-12:11 13:16-14:57 (5h23)	Billet ou agenda signé par les professeurs conseil ou ressource	Plan dans l'agenda de l'élève	Imprimés et audio-visuel: - auteurs - titres - sujets

(*) Dans les Ecoles 1 et 3, l'heure du midi est disponible pour les élèves qui viennent pour la période entière (ils ne peuvent sortir avant la fin).

Tableau 8

Données relatives aux ressources disponibles

	Documents imprimés:	Documents spéciaux:	Documents audio-visuels:	Périodiques: (A-abonnement (G-gratuits)
Ecole 1	19 544	Livres de poche bandes dessinées dossiers	- disques 89 - cassettes 59 - films fixes 504 - diapositives 23,034	32 A 25 G 57
Ecole 2	23 602	---	---	26 A 29 G 55
Ecole 3	25 000	Dossiers tirés de revues (565 en 80/81)	Non inventoriés	25 A 10 G 35
Ecole 4	26 000	Quelques dossiers	Quelques films (les diapositives sont dans les locaux-matières)	32 A 10 G 42
Ecole 5	24 000 (bibliothèque) 6 000 (centres de ressources)	---	- rubans audio env. 50 - vidéo env. 60 - diaporamas env. 75 - diapositives env. 2500 - film 16mm 2	60 A 30 G 90
Ecole 6	15 662	151 dossiers de presse	- disques 5 - film 16mm 1 - diaporamas 32 - diapositives 2040 - vidéo 450	32 A 61 G 93

Tableau 9

Données relatives au budget

	Ouvrages:	Périodiques: (Abonnements)	Audio-visuel:	Divers:
Ecole 1	$ 6,500	$ 1,000	$ 2,500	Env. 1,000 (reliure) 500 (matériel)
Ecole 2	$ 5,600	$ 880		Env. $ 800
Ecole 3	$ 4,000	$ 800		Env. $ 200
Ecole 4	$ 4,000	$ 460		
Ecole 5	$ 8,500 (bibliothèque et centres de ressources)	$ 2,200	$ 6,500	Env. $ 500 (reliure) $ 900 (matériel)
Ecole 6	$ 3,300 (bibliothèque)	$ 300		Env. $ 1,000

Tableau 10

Données sur l'utilisation (prêts, fréquentation)

	Prêts	Fréquentation totale	Utilisation par les enseignants:
Ecole 1	33,661 (volumes) 5,340 (cassettes) 709 (diapositives) 87 (films fixes)	. 1458 élèves inscrits (1) . environ 400 entrées par jour	. Tous les professeurs sont venus au moins une fois
Ecole 2	Elèves: 6,662 (volumes) professeurs et personnel: 2,101 (volumes)	. Entre 300 et 400 entrées par jour . 269 groupes/année 81-82	. Environ 75 (utilisateurs occasionnels)
Ecole 3	7,620 (volumes) (élèves) 532 (volumes) (enseignants) 8,152	. 332 groupes/année 81-82 . environ 80 entrées par jour à l'heure du midi	. Peu d'utilisateurs réguliers
Ecole 4	4,536 (volumes)	. Environ 630 entrées par semaine	. Une quinzaine (utilisateurs réguliers)
Ecole 5	10,243 (volumes, revues ou documentation écrite) (environ 250 prêts par jour)	. 1680 élèves inscrits (1) . environ 1,200 usagers réels . moyenne de 211 élèves par jour	. Une vingtaine (utilisateurs réguliers)
Ecole 6	5,365 (volumes)	. 752 élèves inscrits (1)	. Environ 80 (utilisateurs moyens)

(1) Nombre d'élèves qui ont retiré leur carte de bibliothèque, généralement en début d'année.

Tableau II

Données relatives à l'initiation des élèves aux activités d'animation et à la participation bénévole des élèves

	Initiation des élèves:	Moyens utilisés:	Activités d'information et d'animation:	Elèves bénévoles(1)
Ecole 1	. Sec. III et IV: 1 période au cours de l'année. . Sec. III: introduction à la recherche documentaire, 6 périodes (testé en 1981/82 auprès de 3 groupes de sec. III, français).	. Diaporama local 20 mn (1976, revu 1979). . Ensemble de documents (tests) à partir de bandes dessinées).	. Projets de lecture. . Jeux littéraires. . Rallye C.D.M. . Clubs d'échecs. . Films midi (documentaires). . Enquête sur les lectures. . Bulletin "C.D.M.- Ateliers". . Babillard au C.D.M.	Une vingtaine (15 tâches au choix).
Ecole 2	. Sec. II: 1 période en début d'année.	. Diaporama local (1978, révisé 1982) 35 mn.	. Listes des nouveautés (6/an + listes spéciales) . Exposition des nouveautés.	
Ecole 3	. Sec. I: 1 période au début d'année.	. Diaporama 30 mn.	. Semaine du roman. . Exposition de travaux d'élèves et de professeurs (ex. en arts plastiques). . Liste mensuelle de nouveautés.	
Ecole 4	. Sec. I: 1: 1 période en début d'année. . Classes d'accueil: 1 période, selon les besoins.	. Diaporama 30 mn. . Panneaux muraux.	. Exposition des nouveautés . Exposition de travaux d'élèves.	
Ecole 5	. Sec. II: 1 période en début d'année. . Sec. III à V: intégration de la série "L'enquête du siècle" au programme d'histoire (10 à 15h).	. Présentation orale et distribution du guide. . Kit audio-visuel + tests.	. Exposition des nouveautés.	2-3 (en début d'année seulement).
Ecole 6	. Sec. II à V: -) intervention à la demande (groupes ou individus) -) document d'initiation à la bibliothèque, 1 période (disponible pour 1982/83).	. Diaporama 45 mn. . Document écrit + accès individuel au diaporama.	. Club littéraire. . Journée de la bibliothèque. . Expositions par thèmes. . Echange et vente de volumes. . Participation à la journée de l'éducation. . Liste des nouveautés. . Sondages. . Babillard au C.D.M.	Quelques élèves.

(1) Participation des élèves au fonctionnement de la bibliothèque.

Tableau 12

Données relatives à l'information des enseignants et aux modalités d'utilisation de la bibliothèque avec les groupes d'élèves

	Informations destinées aux enseignants:	Modalités de l'utilisation avec les groupes d'élèves:
Ecole 1	. Guide "C.D.M.-Profs" . Bulletin "C.D.M.-Asteure" . Babillard du C.D.M.	. Maximum de 3 groupes par période. . Réservation au moins 24h à l'avance. . Projet de réglementation plus serrée en 1982/83 (éviter les "dépannages").
Ecole 2	. 4 listes/an des nouveautés. . Fonds pédagogique à part.	. Maximum 4 à 5 groupes par période. . Réservation: 1 semaine à l'avance pour les recherches; 30 mn avant la séance autrement.
Ecole 3	. Liste mensuelle des nouveautés. . Fonds pédagogique intégré en 1981/82 à la collection générale.	. Maximum 3 groupes par période. . Réservation 2 jours à l'avance (pour recherches documentaires).
Ecole 4	. Exposition des nouveautés.	. Maximum 3 groupes par période (jusqu'à 5, par exception). . Réservation en principe de 2 jours à l'avance, en fait d'une séance à l'autre.
Ecole 5	. Exposition des nouveautés.	Ne s'applique pas.
Ecole 6	. Listes déposées au coin des professeurs (salon du personnel) qui offre un fonds pédagogique.	Ne s'applique pas.

pour les unités des Ecoles 1, 3 et 4, reliées à un service spécifique de coordination, et pour celle de l'Ecole 5, qui se réfère à un conseiller en moyens d'enseignement.

Remarquons, ensuite, que les unités des Ecoles 1, 5 et 6 se dégagent sur un certain nombre de points: statut des responsables (Ecoles 1, 5 et 6); mise en place d'une initiation des élèves, structurée sur plusieurs périodes (Ecoles 1 et 5, ou projet dans l'Ecole 6); nombre de périodiques offerts (Ecoles 5 et 6); variété des activités d'animation et participation d'élèves bénévoles (Ecoles 1 et 6); accès unifié aux ressources imprimées et audiovisuelles au niveau du fichier (Ecole 5); disponibilité d'un guide d'utilisation pour les élèves (Ecole 5) et pour les enseignants (Ecole 1). Ajoutons que les rapports annuels des unités des Ecoles 1 et 6 mettent également l'accent sur l'analyse des besoins (par des sondages, par exemple, sur les besoins de lecture), sur l'évaluation des services (par exemple par des fiches d'évaluation destinées aux enseignants) et sur la planification de projets. Le rapport de l'unité de l'Ecole 1 soulève, enfin, le problème du caractère "occupationnel" de son utilisation (importance des fréquentations "de dépannage") et propose des mesures pour y remédier (élaboration d'objectifs précis; préparation des séances; rationalisation de la fréquentation par les groupes).

On peut noter que les unités qui se dégagent sont les unités multimédia, dont deux se trouvent, en outre, dans des écoles axées sur l'individualisation des apprentissages.

3.3 Les instruments de l'enquête

Pour rejoindre le nombre projeté d'enseignants et d'élèves des six écoles polyvalentes, le moyen le plus adéquat nous a paru être le questionnaire. Cette formule permettait, en effet, d'obtenir de façon relativement économique des données uniformes et comparables sur les comportements et les opinions face à la bibliothèque scolaire de la population visée.

En tant qu'outils pour une démarche d'exploitation, nos questionnaires avaient pour objectif d'aboutir au portrait le plus complet de la situation au moment de l'enquête, en relation avec nos questions de recherche. Il s'agissait en quelque sorte de faire un inventaire détaillé des principaux aspects reliés à l'utilisation de la bibliothèque scolaire et aux opinions qu'elle suscite.

L'élaboration des questionnaires s'est faite en trois phases, selon le calendrier suivant: 1) conception de la première ébauche et consultations, durant l'automne 1981 et l'hiver 1982; 2) prétest, au début d'avril 1982; 3) mise au point de la version finale, en avril-mai 1982.

Au niveau de la conception, nous avons cherché à couvrir le plus largement possible les dimensions relatives, d'une part, à l'utilisation de la bibliothèque scolaire par les enseignants et les élèves et, d'autre part, aux opinions qu'ils en ont. Cette première démarche a été éclairée par la recension des écrits, par des rencontres avec des personnes des milieux scolaire et biblio-scolaire et par l'examen d'autres questionnaires se rapprochant des dimensions qui nous intéressaient.

Quatre catégories de données à recueillir ont ainsi été définies: 1) données générales concernant les répondants; 2) données sur l'utilisation des ressources documentaires et de la bibliothèque scolaire; 3) données sur les opinions qu'ont les répondants des ressources documentaires et de la bibliothèque scolaire; 4) commentaires libres. Les questionnaires utilisés dans le milieu québécois que nous avons examinés concernent principalement les dimensions suivantes: degré de "médiatisation" des centres documentaires ou bibliothèques scolaires (Szpakowska, 1975); production et utilisation de matériel didactique par les enseignants du secondaire (Bélanger et Pham Dang, 1976; DeGagné-Lauzon et Pham Dang, 1980); habitudes de lecture des élèves du secondaire (Hould, 1980); pratiques pédagogiques liées aux ressources, selon les enseignants, les étudiants et les préposés aux ressources de niveau collégial (Fédération des cégeps, 1980); enquête sur les enseignantes et les enseignants du Québec (Cormier et al., 1979); sondage auprès des jeunes fréquentant la bibliothèque municipale de Saint-Laurent, sur le thème "Information et jeunesse" et auprès d'élèves d'écoles polyvalentes, sur le thème "la bibliothèque, ton affaire" (documents non publiés réalisés en 1977 et 1980 par les étudiants en bibliothéconomie de l'Université de Montréal).

Certains éléments de ces instruments nous ont paru utilisables et adaptables aux fins de notre enquête. Nous avons ainsi retenu, en particulier, six questions de l'enquête sur les ressources et pratiques pédagogiques au niveau collégial, pour l'emprunt desquelles nous avons sollicité et obtenu une autorisation écrite (appendice C). Il s'agit:

1) des questions 18, 19, 20 et 36 de notre questionnaire "enseignants", portant respectivement sur les formules pédagogiques privilégiées, les objectifs reliés à l'utilisation de documents imprimés par les élèves, les objectifs reliés à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves et l'opinion des enseignants sur la capacité des élèves à utiliser la bibliothèque et les ressources documentaires; 2) des questions 6 et 16 de notre questionnaire "Elèves", portant sur le temps consacré aux études et sur l'importance accordée aux moyens d'apprendre. La question 25 de ce dernier questionnaire a, enfin, été élaborée à partir de la liste des sujets d'intérêt du sondage "Information et jeunesse".

Nous avons ensuite abouti à une première ébauche de chacun des questionnaires. Cette ébauche a été l'objet de consultations, d'une part, auprès de treize experts: trois chercheurs, trois formateurs, cinq praticiens et deux conseillers en mesure et évaluation (appendice D), et de l'autre, auprès de quatre enseignants et de six élèves. Leurs réactions et commentaires nous ont permis de mettre au point la version 1, que l'on trouvera à l'appendice E.

Dans la phase de prétest, nous avons soumis cette version à une vingtaine d'enseignants (dont huit seulement ont rempli le questionnaire) et à une quarantaine d'élèves (37 réponses obtenues). Nous avons dépouillé les réponses et entré les données correspondantes sur le système informatique de l'université, à titre d'essai.

La version finale a enfin été élaborée à partir des réponses et commentaires obtenus. Elle a donné lieu à des modifications concernant la

Tableau 13

Structure du questionnaire "Enseignants"

	Subdivisions:	Nombre de questions:
A	Informations générales	18
B	Utilisation des ressources documentaires	10
C	Utilisation de la bibliothèque de l'école	7
D	Les élèves et l'utilisation des ressources documentaires	3
E	Remarques et suggestions à propos des ressources documentaires	8
	Commentaires libres	1
	Total:	47

Tableau 14

Structure du questionnaire "Elèves"

	Subdivisions:	Nombre de questions:
A	Informations générales	5
B	Lectures et travaux en-dehors des cours	10
C	Utilisation des ressources documentaires dans les cours	5
D	Recherche à la bibliothèque	5
E	La bibliothèque de l'école et toi	3
	Commentaires libres	1
	Total:	29

place de certaines questions, la formulation des questions (recherche de clarté et de concision, retrait ou ajout de catégories, précision des directives) et leur présentation (mise en page, éléments mis en relief). On trouvera le détail de ces modifications à l'appendice F.

Les tableaux 13 et 14 présentent la structure globale de deux questionnaires, dont on trouvera la version finale dans les pages suivantes. Précisons que le questionnaire destiné aux enseignants est, de plus, accompagné d'une lettre de présentation, tirée sur papier couleur, ainsi que d'une enveloppe pour la réponse. Une lettre de rappel à distribuer huit jours après notre passage dans l'école a enfin été prévue, dans le but d'obtenir le maximum de participation. Ces pièces complémentaires sont rassemblées à l'appendice G.

Version finale du questionnaire

"Enseignants"

LES ENSEIGNANTS ET LES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

La recherche à laquelle vous participez aujourd'hui a pour but d'explorer l'utilisation et la fonction des ressources documentaires et, en particulier, de la bibliothèque, telles que vues par les enseignants et les élèves des écoles polyvalentes.

Le questionnaire qui suit est adressé à environ 300 enseignants et 700 élèves de six écoles polyvalentes de la région de Montréal*. En exprimant vos vues, attitudes et besoins face à la bibliothèque et aux ressources documentaires, vous rendez possible une meilleure connaissance de la situation présente et permettez de dégager des voies d'amélioration.

VEUILLEZ M'EXCUSER DE M'ADRESSER A VOUS A CETTE PERIODE DE L'ANNEE, MAIS CELA EST NECESSAIRE POUR LES BESOINS DE CETTE RECHERCHE. JE VOUS SERAIS VRAIMENT TRES RECONNAISSANTE D'ACCEPTER DE CONSACRER UN PEU DE TEMPS (ENVIRON 45 MINUTES) POUR REPONDRE A CE QUESTIONNAIRE.

JE VOUS REMERCIE TRES SINCEREMENT DE VOTRE COLLABORATION.

---

* Dans le cadre d'une thèse de doctorat, entreprise en Sciences de l'éducation à l'Université de Montréal.

A - INFORMATIONS GENERALES

Ne rien inscrire ici

Répondez à chaque question en ayant soin d'encercler UN SEUL NUMERO, sauf avis contraire.

1. Sexe : - féminin 1 — 5
   - masculin 2

2. Groupe d'âge : - 25 ans et moins 1 — 6
   - de 26 à 35 ans 2
   - de 36 à 45 ans 3
   - plus de 45 ans 4

3. Quel est votre statut actuel :
   - professeur à plein temps 1 — 7
   - professeur à temps partiel 2
   - professeur et chef de groupe 3
   - suppléant 4
   - autre (précisez) : _____ 5

4. Dans quel(s) secteur(s) enseignez-vous présentement :
   - secteur général seulement 1 — 8
   - secteur professionnel seulement 2
   - dans les deux secteurs, général et professionnel 3

Ne rien inscrire ici

5. Années de scolarité : pouvez-vous indiquer combien d'années vous avez réellement complétées et combien vous sont officiellement reconnues :

	Nombre d'années : Réellement complétées	officiellement reconnues
- 13 ans et moins	1	1
- 14 - 15 ans	2	2
- 16 - 17 ans	3	3
- plus de 17 ans	4	4

9 10

6. Depuis combien d'années enseignez-vous, incluant l'année en cours :

- moins de 2 ans 1
- 3 à 5 ans 2
- 6 à 10 ans 3
- 11 à 20 ans 4
- plus de 20 ans 5

11

7. Cette année, quelle matière enseignez-vous la plus grande partie de votre temps, et à quel niveau :

matière : _____ niveau : _____

12 14

8. Cette matière entre-t-elle dans votre principale spécialisation : oui 1 / non 2

15

9. Si non, quelle est votre principale spécialisation :

_____

16

10. Cette année, enseignez-vous également une autre matière, en plus de votre matière principale :

oui 1 / non 2

18

11. Si oui,

quelle(s) matière(s) : à quel niveau :

_____ _____

_____ _____

19 21 22 24

Ne rien inscrire ici

12. A combien d'élèves AU TOTAL enseignez-vous (comptez les élèves de tous les groupes que vous rencontrez) :

- moins de 15 élèves 1
- de 15 à 49 élèves 2
- de 50 à 74 élèves 3
- de 75 à 99 élèves 4
- de 100 à 149 élèves 5
- plus de 150 élèves 6

25

13. Quel est le type d'horaire adopté dans votre école :

- horaire traditionnel (entièrement structuré) 1
- horaire modulaire (partiellement ou totalement structuré) 2

26

14. Quel(s) brevet(s) d'enseignement détenez-vous ou postulez-vous présentement :

	obtenu	en cours
-(1) Brevet élémentaire, supplémentaire, complémentaire ou supérieur, Brevet C ou D	1	2
-(2) Brevet B	1	2
-(3) Brevet A général	1	2
-(4) Brevet A option	1	2
-(5) Brevet d'enseignement spécialisé	1	2
-(6) autres (précisez) : _____ _____	1	2

27

28

15. Quel(s) diplôme(s) de formation académique détenez-vous ou postulez-vous présentement; précisez votre spécialisation :

	titre du diplôme:	spécialité:	obtenu	en cours
- Collégial	_____	_____	1	2
	_____	_____	1	2
- Université 1er cycle	_____	_____	1	2
	_____	_____	1	2
	_____	_____	1	2
	_____	_____	1	2
- Université 2e cycle	_____	_____	1	2
	_____	_____	1	2
- autres (précisez):	_____	_____	1	2
	_____	_____	1	2

29

30

32

33

Ne rien inscrire ici

16. Avez-vous reçu une formation ou un perfectionnement concernant l'insertion des ressources documentaires (livres, revues, diapositives, films, transparents, etc.) dans le processus d'enseignement :

oui 1

non 2 (passez à la question 18) ⌊35⌋

17. Si oui, avez-vous reçu cette formation ou ce perfectionnement dans les situations suivantes (encerclez un ou plusieurs numéros) :

	oui	non	
- durant les études reliées à ma formation d'enseignant (psychopédagogie, didactique, éducation,...)	1	2	⌊36⌋
- dans le cadre d'un programme spécifique en animation de bibliothèque (précisez lequel) : _____ _____	1	2	⌊37⌋
- dans le cadre d'un programme de technologie éducative	1	2	⌊38⌋
- au cours de stages ou d'activités de perfectionnement	1	2	⌊39⌋
- au cours de journées pédagogiques	1	2	⌊40⌋
- autres (précisez) : _____ _____	1	2	⌊41⌋

18. Dans vos activités d'enseignant, quelle est la part des diverses méthodes, formules ou situations pédagogiques énumérées ci-dessous (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande part 1	grande part 2	part moyenne 3	faible part 4	très faible part 5

- enseignement magistral (exposé oral de l'enseignant sans aucune intervention de l'élève)	1 2 3 4 5	⌊42⌋
- exposé multi-media (recours aux media audiovisuels comme source d'information)	1 2 3 4 5	⌊43⌋
- exposé informel (exposé oral de l'enseignant, avec participation des étudiants)	1 2 3 4 5	⌊44⌋
- démonstrations ou explications de l'enseignant suivies d'application immédiate par les élèves)	1 2 3 4 5	⌊45⌋
- ateliers ou laboratoires (les élèves font des travaux ou des expériences, seuls ou en équipe, dans un local spécialement aménagé)	1 2 3 4 5	⌊46⌋
- enseignement programmé ou microgradué (apprentissage divisé en petites unités organisées de façon progressive)	1 2 3 4 5	⌊47⌋
- enseignement par «modules» (l'élève utilise un ensemble de ressources, ou module, pour effectuer son apprentissage par lui-même)	1 2 3 4 5	⌊48⌋
- travail d'équipe (petit nombre d'élèves se réunissant pour accomplir une tâche définie; l'enseignant est personne-ressource et expert)	1 2 3 4 5	⌊49⌋
- travail "de recherche" (travaux courts ou longs sur un thème aboutissant à un rapport)	1 2 3 4 5	⌊50⌋

Ne rien inscrire ici

8 - UTILISATION DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

19. Lorsque vous demandez à vos élèves d'utiliser des livres, des revues ou d'autres documents imprimés, accordez-vous de l'importance aux objectifs suivants (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE)

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- donner aux élèves le goût de lire	1 2 3 4 5	51
- inciter les élèves à avoir recours par eux-mêmes à des sources d'information (ouvrages de référence, livres documentaires, ...)	1 2 3 4 5	52
- donner l'occasion aux élèves de développer leur esprit critique	1 2 3 4 5	53
- apprendre aux élèves comment identifier et utiliser la documentation utile au travail	1 2 3 4 5	54
- permettre aux élèves d'acquérir, en lisant, une part ESSENTIELLE du savoir que le cours est censé leur procurer	1 2 3 4 5	55
- inciter les élèves à réaliser de façon autonome certains objectifs du cours	1 2 3 4 5	56

20. Lorsque vous utilisez des documents audiovisuels en présence de vos élèves, accordez-vous de l'importance aux objectifs suivants (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- permettre aux élèves d'acquérir une part ESSENTIELLE des connaissances du cours	1 2 3 4 5	57
- permettre aux élèves d'acquérir des connaissances complémentaires ou accessoires	1 2 3 4 5	58
- apporter un élément de concrétisation et de renforcement d'une explication, d'une hypothèse ou d'un principe	1 2 3 4 5	59
- de montrer des notions ou illustrer des savoir-faire de façon réaliste	1 2 3 4 5	60
- donner aux élèves le goût de consulter et d'utiliser eux-mêmes des documents audiovisuels	1 2 3 4 5	61
- donner aux élèves le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels	1 2 3 4 5	62
- stimuler l'attention ou la mémorisation	1 2 3 4 5	63
- agir sur l'affectivité (apporter une détente, accroître la motivation, favoriser la participation)	1 2 3 4 5	64
- favoriser l'acquisition d'automatismes	1 2 3 4 5	65
- développer de nouvelles situations d'apprentissage	1 2 3 4 5	66

Ne rien inscrire ici

21. Utilisez-vous les sources d'approvisionnement suivantes POUR LA PREPARATION DE VOS COURS :

	oui	non	
- (1) documentation personnelle	1	2	67
- (2) documentation des collègues	1	2	68
- (3) bibliothèque municipale	1	2	69
- (4) bibliothèque de l'école	1	2	70
- (5) service audiovisuel de l'école	1	2	71
- (6) bibliothèque ou centre de documentation de la commission scolaire	1	2	72
- (7) librairie (achat)	1	2	73
- (8) autre source (précisez) : _____ _____	1	2	74

22. parmi celles citées à la question 21, quelle est votre source principale d'approvisionnement pour la préparation de vos cours (indiquez le numéro D'UNE SEULE SOURCE) :

_____ 75

23. Parmi les ressources documentaires suivantes, lesquelles utilisez-vous à l'intérieur de vos cours (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande utilisation 1	Grande utilisation 2	Utilisation moyenne 3	Faible utilisation 4	Très faible utilisation 5

A) RESSOURCES IMPRIMEES		
- manuels scolaires	1 2 3 4 5	4
- livres (autres que les manuels scolaires)	1 2 3 4 5	5
- ouvrages de référence (encyclopédies, dictionnaires, ...)	1 2 3 4 5	6
- journaux et revues	1 2 3 4 5	7
- notes de cours polycopiées	1 2 3 4 5	8
- photocopies (parties de livres, articles de revues)	1 2 3 4 5	9
- fiches d'apprentissage	1 2 3 4 5	10
B) RESSOURCES AUDIOVISUELLES		
- disques, cassettes, enregistrements d'émissions	1 2 3 4 5	11
- diapositives, films fixes	1 2 3 4 5	12
- photographies, planches, affiches	1 2 3 4 5	13
- transparents et acétates	1 2 3 4 5	14
- diaporamas, films (16 mm, super 8, en boucle), enregistrements vidéo	1 2 3 4 5	15
C) AUTRES RESSOURCES (précisez) :		
_____	1 2 3 4 5	16
_____	1 2 3 4 5	17

Ne rien inscrire ici

24. Vous arrive-t-il de demander aux élèves d'utiliser des documents écrits autres que les manuels ou les notes de cours dans les situations suivantes :

Toujours	Souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
1	2	3	4	5

- utilisation EN CLASSE, pour un objectif particulier du cours	1 2 3 4 5	18
- lectures complémentaires à faire en dehors du cours	1 2 3 4 5	19
- utilisation en dehors du cours pour la rédaction de travaux qui seront évalués	1 2 3 4 5	20
- autres (précisez) : _____	1 2 3 4 5	21

25. En dehors de la bibliothèque de l'école, les élèves peuvent-ils avoir recours à des ressources documentaires (coin-bibliothèque, mini-centre de documentation, ...) dans les endroits suivants :

	oui	non	
- salle de classe	1	2	22
- local - matière	1	2	23
- laboratoire ou atelier	1	2	24
- autres (précisez) : _____	1	2	25

26. Vous arrive-t-il de laisser vos élèves se rendre à la bibliothèque de l'école, seuls ou en équipe, quand le besoin s'en fait sentir pendant une période de cours :

oui 1
non 2 ⟶ passez à la question 28

26

27. Si oui, est-ce :

	oui	non	
- pour aller chercher des documents	1	2	27
- pour aller chercher ou vérifier des informations	1	2	28
- pour aller faire des travaux à la bibliothèque	1	2	29
- autres (précisez) : _____	1	2	30

28. Parmi les trois possibilités suivantes d'organisation des ressources documentaires, laquelle vous paraît préférable (encerclez UN SEUL NUMERO) :

- toutes les ressources imprimées et audiovisuelles, y compris l'équipement, sont regroupées dans un même service — 1
- les ressources documentaires imprimées et audiovisuelles sont regroupées dans un même service, tandis que les équipements (appareils de projection, de reproduction, ...) se trouvent dans un service à part — 2
- les ressources imprimées sont séparées de l'ensemble des ressources audiovisuelles (documents et équipement) et forment deux services distincts — 3

31

Ne rien inscrire ici

C - UTILISATION DE LA BIBLIOTHEQUE DE L'ECOLE

29. Quelle est l'importance que vous accordez aux fonctions suivantes de la bibliothèque scolaire (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- (1) être un espace accueillant, propice à la détente	1 2 3 4 5	32
- (2) offrir des lectures de loisir	1 2 3 4 5	33
- (3) mettre à la disposition des enseignants une documentation complémentaire pour la préparation des cours	1 2 3 4 5	34
- (4) être un environnement stimulant (développant la curiosité d'esprit)	1 2 3 4 5	35
- (5) développer le goût de la lecture	1 2 3 4 5	36
- (6) rassembler différentes sortes de documents dans lesquels les élèves peuvent apprendre à s'informer	1 2 3 4 5	37
- (7) apporter un complément aux informations que les élèves reçoivent en classe	1 2 3 4 5	38
- (8) être un lieu d'étude et de travail personnel pour les élèves	1 2 3 4 5	39
- (9) servir de moyen pédagogique (travaux "de recherche" ou autres activités à la bibliothèque pendant une période)	1 2 3 4 5	40
-(10) permettre à l'élève d'apprendre de façon autonome	1 2 3 4 5	41
-(11) offrir aux élèves une variété de média (imprimés et audiovisuels) permettant de diversifier les apprentissages	1 2 3 4 5	42

30. Parmi les énoncés de la question précédente, quels sont les trois qui vous paraissent les plus importants (indiquez le numéro des énoncés, dans l'ordre d'importance) :

- 1er choix : _____ 43
- 2e choix : _____ 45
- 3e choix : _____ 47

Ne rien inscrire ici

31. En général, lorsque vous utilisez la bibliothèque de l'école, à titre personnel ou pour la préparation de vos cours, est-ce (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours	Souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
1	2	3	4	5

A) FORMES D'UTILISATION

- pour venir lire ou consulter des documents sur place — 1 2 3 4 5 — 49
- pour emprunter des documents imprimés (livres, revues, dossiers, ...) — 1 2 3 4 5 — 50
- pour emprunter des documents audio-visuels (films, diapositives, cassettes, ...) — 1 2 3 4 5 — 51

B) MOTIFS D'UTILISATION

- pour mes besoins personnels — 1 2 3 4 5 — 52
- pour me tenir à jour dans mon domaine — 1 2 3 4 5 — 53
- pour trouver des documents d'intérêt pédagogique — 1 2 3 4 5 — 54
- pour trouver des documents nécessaires à des études que je poursuis — 1 2 3 4 5 — 55
- pour rassembler la documentation nécessaire à la préparation d'un cours — 1 2 3 4 5 — 56
- pour chercher des ressources audiovisuelles adaptées à ma matière — 1 2 3 4 5 — 57
- pour vérifier la disponibilité des documents que je demande à mes élèves d'utiliser (lectures, travaux, ...) — 1 2 3 4 5 — 58
- pour préparer une séance qui aura lieu sur place pendant une période de cours — 1 2 3 4 5 — 59
- pour demander une liste de documents disponibles sur un thème ou un sujet donné — 1 2 3 4 5 — 60
- pour prendre contact avec la/le responsable — 1 2 3 4 5 — 61
- autre (précisez) : _____ — 1 2 3 4 5 — 62

_____

32. Est-ce que vous vous rendez AVEC VOS ELEVES à la bibliothèque de l'école durant des périodes fixées à l'horaire :

oui 1 — 63

non 2 ⟶ passez à la question 36

33. Si oui, combien de fois en moyenne allez-vous à la bibliothèque de l'école, durant des périodes fixées à l'horaire (encerclez UN SEUL NUMERO) :

- une fois par session au moins — 1 — 64
- entre 2 et 3 fois par session — 2
- entre 4 et 6 fois par session — 3
- plus de 7 fois par session (indiquez le nombre de fois) : _____ — 4

ne rien inscrire ici

34. Comment se fait, en général, l'intervention auprès des élèves quand vous passez avec eux une période à la bibliothèque de l'école (encerclez UN SEUL NUMERO) :

- je suis seul(e) à prendre en charge le groupe d'élève 1
- la/le responsable de la bibliothèque est seul(e) à prendre en charge le groupe d'élèves 2
- il y a une prise en charge commune du groupe d'élèves, par moi ET par la/le responsable de la bibliothèque 3
- les élèves sont pris en charge par un surveillant 4
- autre (précisez) : _____ 5

_____

65

35. Lorsque vous vous rendez dans la bibliothèque de l'école avec vos élèves, quelles activités pratiquez-vous (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours 1	Souvent 2	Occasion-nellement 3	Rarement 4	Jamais 5

- détente et activités libres pour les élèves 1 2 3 4 5 — 66
- retour et emprunt de documents 1 2 3 4 5 — 67
- lecture libre (les élèves sont invités à découvrir et à lire un livre qui les intéresse) 1 2 3 4 5 — 68
- travaux de recherche courts (consultation de documents sur un thème avec prise de notes, rédaction d'un compte rendu, ...) 1 2 3 4 5 — 69
- recherche élaborée sur un thème, durant plusieurs semaines (débouchant sur un rapport ou une création) 1 2 3 4 5 — 70
- initiation à la recherche en bibliothèque (classement de documents, utilisation des fichiers, ...) 1 2 3 4 5 — 71
- initiation à l'exploitation des documents (savoir chercher l'information, prendre des notes, ...) 1 2 3 4 5 — 72
- montrer ou faire écouter des documents audiovisuels aux élèves (précisez quels types de documents): _____ 1 2 3 4 5 — 73

_____

- autres activités (précisez): _____ 1 2 3 4 5 — 74

_____

Ne rien inscrire ici

D - LES ELEVES ET L'UTILISATION DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

36. Etes-vous d'accord avec les énoncés suivants (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Tout à fait d'accord 1	Plutôt d'accord 2	Plutôt en désaccord 3	Tout à fait en désaccord 4

- la plupart des élèves DU SECTEUR GENERAL savent, en quittant le secondaire, utiliser la bibliothèque et exploiter les ressources documentaires — 1 2 3 4 — 75
- la plupart des élèves DU SECTEUR PROFFSSIONNEL savent, en quittant le secondaire, utiliser la bibliothèque et exploiter les ressources documentaires — 1 2 3 4 — 76
- les explications fournies par les enseignants sont suffisantes pour que la plupart des élèves soient capables d'utiliser convenablement la bibliothèque et d'exploiter les ressources documentaires — 1 2 3 4 — 77
- pour être capables d'utiliser convenablement la bibliothèque et d'exploiter les ressources documentaires, la plupart des élèves auraient besoin d'une initiation spéciale, en bonne et due forme — 1 2 3 4 — 78

1

37. Au niveau secondaire, quelle importance doit-on, selon vous, accorder à l'initiation progressive des élèves (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- (1) à l'organisation générale de la bibliothèque de l'école (types de documents, schémas de classification, fonctionnement du prêt, ...) — 1 2 3 4 5 — 4
- (2) à développer des habiletés liées à la recherche d'informations (utilisation des fichiers, des index, des ouvrages de référence, ...) — 1 2 3 4 5 — 5
- (3) à acquérir des méthodes de travail (comment prendre des notes, identifier l'essentiel, faire une synthèse, organiser un plan, ...) — 1 2 3 4 5 — 6

ne rien inscrire ici 256

38. Quelle importance devraient accorder, selon vous, les intervenants suivants à ces trois aspects de l'initiation des élèves (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE dans chaque colonne) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	très faible importance 5

	Chaque enseignant dans le cadre de sa matière	les responsables des ressources documentaires	le milieu familial	
- (1) initiation à l'organisation de la bibliothèque	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	7 8 9 10 11 12
- (2) développement des habiletés liées à la recherche des informations	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	13 14 15
- (3) acquisitions de méthodes de travail	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

E - REMARQUES ET SUGGESTIONS A PROPOS DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

39. Que pensez-vous des services suivants de la bibliothèque de votre école (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très satisfaisant 1	Plutôt satisfaisant 2	Plutôt insatisfaisant 3	Très insatisfaisant 4

A) PRET DES DOCUMENTS (délais, quantité autorisée, ...)

- documents imprimés 1 2 3 4 — 16
- documents audiovisuels 1 2 3 4 — 17

B) IMPORTANCE DU NOMBRE DE DOCUMENTS IMPRIMES

- ouvrages de référence (encyclopédies, dictionnaires, ...) 1 2 3 4 — 18
- ouvrages littéraires, romans 1 2 3 4 — 19
- ouvrages documentaires, dans tous les domaines de la connaissance 1 2 3 4 — 20
- revues et périodiques 1 2 3 4 — 21

C) IMPORTANCE DU NOMBRE DE DOCUMENTS AUDIOVISUELS

- documents visuels (diapositives, films fixes, photographies, planches, affiches,...) 1 2 3 4 — 22
- documents sonores (disques, cassettes, enrégistrements d'émissins,...) 1 2 3 4 — 23
- documents sonores et visuels (films 16mm, diaporamas, bandes vidéo,...) 1 2 3 4 — 24

(suite p. 13)

Ne rien inscrire ici

Très satisfaisant 1	Plutôt satisfaisant 2	Plutôt insatisfaisant 3	Très insatisfaisant 4

D) QUALITE ET PERTINENCE DES DOCUMENTS

- documents imprimés 1 2 3 4 /25
- documents audiovisuels 1 2 3 4 /26

E) EXPLOITATION DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

- disponibilité d'un guide d'utilisation de la bibliothèque 1 2 3 4 /27
- existence de fichiers (par sujets, par auteurs, par titres, ...) 1 2 3 4 /28
- information régulière sur les nouvelles acquisitions 1 2 3 4 /29
- service de référence à l'intention des enseignants 1 2 3 4 /30
- organisation par les responsables de séances d'initiation à l'intention des élèves (périodes à l'horaire) 1 2 3 4 /31
- aide et intervention dans les périodes où vous venez à la bibliothèque avec vos élèves 1 2 3 4 /32

40. Etes-vous en contact suivi avec :

	oui	non	
- la/le responsable de la bibliothèque	1	2	/33
- le personnel de la bibliothèque	1	2	/34
- la/le responsable du service audiovisuel (le cas échéant)	1	2	/35
- le personnel du service audiovisuel	1	2	/36

41. Vous arrive-t-il de demander ou de suggérer aux responsables des ressources documentaires de votre école l'acquisition :

	oui	non	
- de livres	1	2	/37
- de revues ou de périodiques	1	2	/38
- de documents audiovisuels (précisez quels types) : _____	1	2	/39
- d'autres documents (précisez lesquels) : _____	1	2	/40

Ne rien inscrire ici 258

42. Vous arrive-t-il de faire des suggestions sur l'organisation des ressources documentaires de votre école, dans les secteurs suivants :

	oui	non	
- ressources imprimées	1	2	41
- ressources audiovisuelles (documents)	1	2	42
- ressources audiovisuelles (équipement)	1	2	43
- heures d'ouverture	1	2	44
- services aux enseignants (listes de nouvelles acquisitions, consultation pour l'organisation de séances à la bibliothèque, ...)	1	2	45
- autres (précisez) : _____	1	2	46

43. Selon vous, quelle est l'importance que les intervenants suivants de votre école accordent à l'organisation des ressources documentaires et à leur insertion dans le processus d'enseignement (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	très faible importance 5

- la direction de l'école	1	2	3	4	5	47
- les responsables des services pédagogiques	1	2	3	4	5	48
- les enseignants, en général	1	2	3	4	5	49
-les responsables des ressources documentaires	1	2	3	4	5	50

44. Présentement, que représente surtout pour vous la bibliothèque de votre école ? Indiquez ci-dessous les TROIS énoncés qui vous paraissent les plus significatifs :

- (1) un endroit tranquille où on peut venir passer un moment de détente — 51
- (2) un espace prévu surtout pour les élèves — 52
- (3) une source intéressante de documentation, à tous points de vue — 53
- (4) un endroit où on ne trouve pas grand chose d'intéressant — 54
- (5) une plaque tournante dans l'école (lieu essentiel d'échanges) — 55
- (6) un endroit où on peut consulter un grand choix de revues et de périodiques — 56
- (7) un endroit peu accueillant pour les enseignants — 57
- (8) un service complémentaire pour la préparation des cours — 58
- (9) autres (précisez) : — 59

Quels sont vos choix de réponses, dans l'ordre d'importance qu'ils ont pour vous (indiquez le numéro de l'énoncé) :

- 1er choix : _____ — 60
- 2e choix : _____ — 61
- 3e choix : _____ — 62

Ne rien inscrire ici

259

45. Quelle importance accordez-vous aux suggestions suivantes concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- (1) ouvrir la bibliothèque plus longtemps (le soir, le samedi, ...) 1 2 3 4 5 /63
- (2) acquérir plus de livres, en général 1 2 3 4 5 /64
- (3) avoir plus de journaux et de revues 1 2 3 4 5 /65
- (4) acquérir plus de documents audio-visuels 1 2 3 4 5 /66
- (5) organiser des réunions de présentation de la bibliothèque pour les enseignants 1 2 3 4 5 /67
- (6) représentation des enseignants dans un comité de décision 1 2 3 4 5 /68
- (7) intervention régulière des responsables des ressources dans les journées pédagogiques 1 2 3 4 5 /69
- (8) renforcer le personnel retponsable des ressources 1 2 3 4 5 /70
- (9) élaborer des suggestions d'utilisation des ressources en relation avec les guides pédagogiques 1 2 3 4 5 /71
- (10) prévoir des période régulières à la bibliothèque pour l'ensemble des élèves 1 2 3 4 5 /72
- (11) organiser des sessions de perfectionnement pour les enseignants sur l'utilisation pédagogique des ressources documentaires 1 2 3 4 5 /73
- (12) autres suggestions (précisez) : _____ 1 2 3 4 5 /74

_____

_____

46. Si vous deviez particulièrement recommander trois suggestions, lesquelles choisiriez-vous dans la liste précédente? Indiquez les numéros de l'énoncé, dans l'ordre d'importance :

- 1er choix : _____ /75
- 2e choix : _____ /77
- 3e choix : _____ /79

47. Soyez à l'aise pour ajouter toute réflexion qui vous serait venue à l'esprit en remplissant ce questionnaire :

MERCI DE VOTRE BIENVEILLANTE COLLABORATION

Version finale du questionnaire

"Elèves"

LES ELEVES ET LES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

Tu trouveras dans les pages qui suivent un questionnaire sur la fonction et l'utilisation de la bibliothèque de ton école et des ressources documentaires qu'on y trouve. Essaie d'y répondre de la façon la plus juste possible, selon ce que tu penses ou fais toi-même, habituellement.

En répondant à ce questionnaire, tu nous aideras à mieux préciser ce qu'est présentement la bibliothèque scolaire et si elle répond à tes besoins.

Merci de ta collaboration.

N.B. : - Lis chaque question en entier avant d'y répondre.

- Encercle le numéro qui correspond le mieux à ta réponse, en suivant les indications données.

- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

LES ELEVES ET LES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

Ne rien inscrire ici

/ / / 1

/ 4

/ 5

A - INFORMATIONS GENERALES

1. Quel âge as-tu? Indique l'âge que tu as aujourd'hui :

- 12 ans 1
- 13 ans 2
- 14 ans 3
- 15 ans 4
- 16 ans 5
- 17 ans 6
- 18 ans et plus 7

/ 6

2. Sexe : - féminin 1
- masculin 2

/ 7

3. A quel niveau de scolarité te trouves-tu présentement :

- secondaire I 1
- secondaire II 2
- secondaire III 3
- secondaire IV 4
- secondaire V 5
- secondaire VI 6

/ 8

4. Dans quel secteur :

- secteur général 1
- secteur professionnel 2
  (quelle section :____

_____

/ 9

/ 10

Ne rien inscrire ici

5. Quelles sont, dans l'ORDRE D'IMPORTANCE, les activités que tu préfères (exemples : pratiquer des sports, rencontrer des amis, lire, écouter des disques, regarder la télévision, aller au théâtre, au cinéma, bricoler, jouer aux échecs, etc.) :

1. _____ /12
2. _____ /13
3. _____ /14
4. _____ /15
5. _____

B - LECTURES ET TRAVAUX EN DEHORS DES COURS

6. En plus des heures normales de cours, de laboratoire ou d'atelier, combien d'heures passes-tu en moyenne PAR JOUR à tes études (devoirs, travaux, lectures, ...) :

- moins d'1/2 heure par jour 1
- entre 1/2 heure et 1 heure par jour 2 /16
- entre 2 et 3 heures par jour 3
- plus de 3 heures par jour 4

7. En dehors de tes devoirs et travaux scolaires, lis-tu (encercle UN SEUL NUMERO) :

- souvent (1 heure par jour ou plus) 1
- parfois (entre 15 minutes et 1 heure par jour) 2
- rarement (moins de 15 minutes par jour) 3 /17

8. Quand tu lis, que préfères-tu lire (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

	Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5	
- des romans, des livres d'aventures, des contes	1	2	3	4	5	/18
- des livres sur des sujets qui m'intéressent (par exemple : le hockey, la musique, les animaux, ...)	1	2	3	4	5	/19
- des journaux, des revues ou des magazines	1	2	3	4	5	/20
- des bandes dessinées	1	2	3	4	5	/21
- autres (donne un exemple) : _____	1	2	3	4	5	/22

_____

Ne rien inscrire ici 264

9. Peux-tu dire combien tu lis, en moyenne, de livres PAR MOIS, (encercle UN SEUL NUMERO) :

- je ne lis aucun livre par mois	1	
- je lis 1 à 2 livres par mois	2	/23
- je lis 3 à 4 livres par mois	3	
- je lis 5 à 6 livres par mois	4	
- je lis plus de 7 livres par mois (combien en lis-tu : _____)	5	

10. Tes professeurs te demandent-ils de faire par toi-même des lectures en dehors des périodes de cours (encercle UN SEUL NUMERO) :

- souvent	1	
- régulièrement	2	/24
- quelquefois	3	
- rarement	4	

11. Indique les sortes de documents que tu utilises EN DEHORS DES PERIODES DE COURS pour faire les travaux demandés par les professeurs (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

	Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5	
- cahiers d'exercices, fiches d'apprentissage	1	2	3	4	5	/25
- manuels scolaires, notes de cours	1	2	3	4	5	/26
- ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies, ...)	1	2	3	4	5	/27
- autres livres	1	2	3	4	5	/28
- articles de journaux, de revues	1	2	3	4	5	/29
- disques, cassettes, diapositives, diaporamas, films	1	2	3	4	5	/30
- autres (donne un exemple) : _____	1	2	3	4	5	/31

Ne rien inscrire ici

12. EN DEHORS DES PERIODES DE COURS, est-ce que tu te rends quelquefois à la bibliothèque de ton école, SEUL ou AVEC DES CAMARADES :

oui 1

non 2 ——» passe à la question 15 ⌊_⌋ 32

13. Si oui, quels sont les moments où tu te rends à la bibliothèque de l'école EN DEHORS DES PERIODES DE COURS (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5

- le matin, avant les cours	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 33
- dans les périodes libres	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 34
- dans les quelques minutes qui séparent deux périodes de cours	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 35
- à l'heure du dîner	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 36
- l'après-midi, après les cours	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 37

14. Lorsque tu viens à la bibliothèque de l'école EN DEHORS DES PERIODES DE COURS, que viens-tu faire habituellement (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5

- je viens me détendre sans rien faire de précis	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 38
- je viens lire des bandes dessinées	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 39
- je viens échanger avec des camarades	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 40
- je viens emprunter des livres	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 41
- je viens emprunter des documents audio-visuels (disques, cassettes, diapositives, films, ...)	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 42
- je viens utiliser les documents de la bibliothèque pour faire les travaux demandés par les professeurs	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 43
- je viens m'installer au calme pour étudier ou faire des travaux (que je pourrais faire sans bibliothèque)	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 44
- je viens chercher des informations sur des sujets qui m'intéressent personnellement	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 45
- je viens pour travailler avec des camarades	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 46
- je viens pour aider le personnel de la bibliothèque (prêt, rangement de livres, ...)	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 47
- autres activités (donne un exemple) : _____ _____ _____	1 2 3 4 5	⌊_⌋ 48

Ne rien inscrire ici

15. D'où viennent, en général, les livres que tu lis ou que tu utilises pour tes travaux (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

	Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5	
- ils appartiennent à mes parents	1	2	3	4	5	49
- ils appartiennent à mes frères et soeurs	1	2	3	4	5	50
- ils appartiennent à mes camarades	1	2	3	4	5	51
- ils m'appartiennent personnellement	1	2	3	4	5	52
- je vais les acheter (dans une librairie, une tabagie, un autre point de vente)	1	2	3	4	5	53
- ils viennent de la bibliothèque de l'école	1	2	3	4	5	54
- ils viennent de la bibliothèque municipale	1	2	3	4	5	55
- autres cas (donne un exemple) : _____						
_____	1	2	3	4	5	56
_____						

C - UTILISATION DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES DANS LES COURS

16. Quelle importance accordes-tu aux moyens d'apprendre énumérés ci-dessous (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

	Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5	
- manuels scolaires	1	2	3	4	5	57
- notes de cours rédigées par les professeurs	1	2	3	4	5	58
- ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies, atlas, ...)	1	2	3	4	5	59
- autres livres	1	2	3	4	5	60
- journaux et revues	1	2	3	4	5	61
- photocopies (parties de livres, articles de journaux)	1	2	3	4	5	62
- documents audiovisuels (disques, cassettes, diapositives, films, diaporamas, ...)	1	2	3	4	5	63
- ce que peuvent t'apporter la radio, le cinéma, la télévision	1	2	3	4	5	64
- stages	1	2	3	4	5	65
- ateliers (techniques professionnelles) ou laboratoires (langues, biologie, chimie, ...)	1	2	3	4	5	66
- les musées	1	2	3	4	5	67

Ne rien inscrire ici

17. Depuis janvier dernier t'es-tu rendu à la bibliothèque de l'école avec ta classe ou ton groupe pendant une période de cours ?

oui 1
non 2

68

18. Si oui, encercle le numéro des matières pour lesquelles TA CLASSE ou TON GROUPE s'est rendu à la bibliothèque PENDANT UNE PERIODE DE COURS (en indiquant combien de fois durant la dernière session

1

		Nombre de fois durant LA DERNIERE SESSION :	
- français	1	_____	4 5
- histoire, géographie	2	_____	6 7
- anglais	3	_____	8 9
- sciences morales ou religieuses	4	_____	10 11
- autres matières (indique lesquelles):			
_____	5	_____	12 13
_____	6	_____	14 15
			16

19. Lorsque tu te rends avec ta classe ou ton groupe à la bibliothèque pendant une période de cours, faites-vous les activités suivantes (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5	
- on est libre de faire ce qu'on veut					1 2 3 4 5 — 18
- on vient pour retourner et emprunter des livres					1 2 3 4 5 — 19
- on vient lire sur place					1 2 3 4 5 — 20
- on vient faire des travaux ou des recherches en rapport avec le cours en utilisant les documents de la bibliothèque					1 2 3 4 5 — 21
- on vient apprendre à utiliser la bibliothèque (comment sont classés les livres, comment chercher dans les fichiers, ...)					1 2 3 4 5 — 22
- on vient regarder, écouter un document audiovisuel (enrégistrement, film, diaporama,...) avec le professeur					1 2 3 4 5 — 23
- autres activités (donne un exemple) :					
_____					1 2 3 4 5 — 24

Ne rien inscrire ici

268

20. Lorsque ta classe ou ton groupe se rend à la bibliothèque pendant une période de cours, qui est-ce qui vous aide dans vos recherches ou dans votre travail (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

	Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5	
- le professeur seulement	1	2	3	4	5	25
- la/le responsable de la bibliothèque seulement	1	2	3	4	5	26
- le professeur et la/le responsable de la bibliothèque (les deux ensemble)	1	2	3	4	5	27
- un ami ou un camarade	1	2	3	4	5	28
- d'autres personnes (donne un exemple) : _____	1	2	3	4	5	29

D - RECHERCHES A LA BIBLIOTHEQUE

21. Si tu devais faire les activités suivantes à la bibliothèque, de combien aurais-tu besoin d'aide (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

	j'aurai besoin d'une grande aide 1	j'aurai moyennement besoin d'aide 2	je n'aurai besoin d'aucune aide 3	
- trouver s'il existe dans la bibliothèque un livre dont tu connais le titre ou l'auteur, en utilisant le fichier par titres ou par auteurs	1	2	3	30
- trouver s'il existe dans la bibliothèque des livres sur un sujet particulier, en utilisant le fichier par sujets	1	2	3	31
- trouver un livre sur les rayons en connaissant sa "cote" ou son "adresse" (ensemble de numéros et de lettres qui servent au classement des livres)	1	2	3	32
- trouver une information ou chercher un renseignement dans un dictionnaire ou dans une encyclopédie classée par ordre alphabétique	1	2	3	33
- trouver une information ou chercher un renseignement dans une encyclopédie classée par thèmes ou par sujets	1	2	3	34
- trouver rapidement la partie d'un livre où est traité un sujet particulier (en utilisant la table des matières ou l'index)	1	2	3	35
- trouver s'il existe des articles de revues ou de périodiques sur un sujet donné	1	2	3	36
- identifier quelles sont les informations à retenir et à noter, en fonction d'un sujet ou d'un thème particulier	1	2	3	37
- présenter par écrit un résumé des informations que tu as lues ou notées	1	2	3	38

Ne rien inscrire ici

22. Selon toi, quelle serait l'utilité des moyens suivants pour te faciliter les recherches à la bibliothèque et l'utilisation des documents (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande utilité 1	Grande utilité 2	Utilité moyenne 3	Faible utilité 4	Très faible utilité 5

- les explications des professeurs, durant les cours — 1 2 3 4 5 — 39
- les explications des responsables de la bibliothèque, au moment où tu cherches — 1 2 3 4 5 — 40
- une période spéciale d'initiation à l'utilisation de la bibliothèque — 1 2 3 4 5 — 41
- un film ou un diaporama sur l'utilisation de la bibliothèque — 1 2 3 4 5 — 42
- un petit guide expliquant comment utiliser la bibliothèque, distribué à chaque élève — 1 2 3 4 5 — 43
- des affiches, des panneaux bien visibles dans la bibliothèque — 1 2 3 4 5 — 44
- autres (donne un exemple) : _____

_____ — 1 2 3 4 5 — 45

23. Y a-t-il des livres ou des revues que tu aimerais lire ou consulter et que TU NE TROUVES PAS dans la bibliothèque de ton école :

oui 1
non 2 — 46

24. Si oui, peux-tu préciser lesquels :

A) livres que j'aimerais lire (romans, contes, récits, etc.) et que je ne trouves pas dans la bibliothèque de l'école :

_____ — 47
_____
_____

B) sujets sur lesquels j'aimerais trouver des livres à lire ou à consulter dans la bibliothèque de l'école :

_____ — 48
_____ — 49
_____ — 51
_____

C) autres sortes de livres ou de documents que j'aimerais trouver dans la bibliothèque de l'école : — 53

_____
_____ — 55
_____

D) revues, périodiques ou magazines que j'aimerais trouver dans la bibliothèque de l'école :

_____ — 56
_____
_____

Ne rien inscrire ici

25. T'intéresses-tu personnellement aux sujets suivants (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

	oui	non	
(1) les sciences (astronomie, physique,...)	1	2	57
(2) les techniques (mécanique, électronique,...)	1	2	58
(3) le monde vivant (animaux, plantes,...)	1	2	59
(4) l'histoire (grands événements, femmes et hommes célèbres,...)	1	2	60
(5) les sports et les jeux	1	2	61
(6) le bricolage et les travaux domestiques	1	2	62
(7) les métiers et les professions	1	2	63
(8) les arts (musique, peinture, littérature,...)	1	2	64
(9) les problèmes de jeunes (contestation, sexualité, drogue,...)	1	2	65
(10) les idées, les philosophies, les doctrines et les religions	1	2	66
(11) l'actualité politique, économique et sociale au Québec	1	2	67
(12) les problèmes du monde d'aujourd'hui (pollution, racisme, violence,...)	1	2	68

autres sujets auxquels tu t'intéresses : 69

_____ 70

_____ 71

_____

Ne rien inscrire ici

271

E - LA BIBLIOTHEQUE DE L'ECOLE ET TOI

1

26. Que représente surtout pour toi la bibliothèque de ton école? Choisis dans la liste qui suit les TROIS REPONSES qui correspondent le mieux à ce que tu penses et indique-les ci-dessous

- (1) un endroit calme et tranquille où on peut venir travailler en paix — 4
- (2) une place où il n'est pas permis de parler et où il faut observer des règlements — 5
- (3) une place intéressante, où on trouve un grand choix de livres, pour s'informer et s'instruire — 6
- (4) un endroit plates, où on s'ennuie — 7
- (5) une place où on peut trouver de l'aide pour faire les travaux — 8
- (6) une place où on est souvent dérangé quand des groupes viennent travailler ensemble — 9
- (7) une place où on peut consulter un grand choix de revues et de magazines — 10
- (8) une place où on trouve rarement ce que l'on cherche — 11
- (9) un endroit où on peut se promener librement et fouiner dans les livres, les revues, etc. — 12
- (10) autres (donne des exemples) : _____ — 13

_____

_____

Quels sont les trois réponses que tu as choisies, dans l'ordre d'importance qu'elles ont pour toi (indique le numéro de la réponse) :

- 1er choix : _____ — 14
- 2e choix : _____ — 16
- 3e choix : _____ — 18

Ne rien inscrire ici 272

27. Quelle importance ont pour toi les suggestions suivantes concernant le fonctionnement de la bibliothèque de ton école (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- (1) ouvrir la bibliothèque plus longtemps (le soir, le samedi, ...)	1 2 3 4 5	20
- (2) acheter plus de livres, en général	1 2 3 4 5	21
- (3) avoir plus de journaux et de revues	1 2 3 4 5	22
- (4) acheter plus de documents audiovisuels (disques, cassettes, diapositives, films, ..)	1 2 3 4 5	23
- (5) offrir plus de documentation sur les problèmes des jeunes	1 2 3 4 5	24
- (6) offrir plus de documentation sur les sujets d'actualité	1 2 3 4 5	25
- (7) orienter les élèves dans le choix des lectures	1 2 3 4 5	26
- (8) prévoir un endroit spécial réservé au travail de groupe (pour ne pas déranger ceux qui étudient)	1 2 3 4 5	27
- (9) demander l'avis des élèves pour le choix des livres et autres documents	1 2 3 4 5	28
-(10) créer un comité de bibliothèque où les élèves sont représentés	1 2 3 4 5	29
-(11) aménager un coin de la bibliothèque où on peut se rencontrer et échanger entre camarades	1 2 3 4 5	30
-(12) proposer certaines responsabilités aux élèves (prêt des livres, rangement, contrôles, ...)	1 2 3 4 5	31
-(13) organiser des activités culturelles à la bibliothèque (expositions, rencontres avec des auteurs, ...)	1 2 3 4 5	32
-(14) prévoir plus de personnel à la bibliothèque	1 2 3 4 5	33
-(15) autres suggestions : _____	1 2 3 4 5	34

_____

_____

28. Si tu devais recommander les trois suggestions qui te paraissent les plus importantes parmi celles que tu viens de lire dans la question 27, lesquelles choisirais-tu ? (inscris ici les numéros de ces trois suggestions, dans l'ordre d'importance)

- 1er choix : suggestion n° _____ 35
- 2e choix : suggestion n° _____ 37
- 3e choix : suggestion n° _____ 39

29. As-tu d'autres remarques ou suggestions à faire (concernant le local, les heures d'ouverture, le règlement de la bibliothèque, l'aide que tu y trouves, etc.) :

UN GRAND MERCI POUR TA PARTICIPATION A CETTE ENQUETE

3.4 La cueillette et le traitement des données

Nous avions prévu de procéder à la cueillette des données après la plus grande période d'utilisation possible de la bibliothèque scolaire, soit de préférence durant le mois de mai 1982. Nous avons été légèrement retardée par les délais de demande préalable d'autorisation concernant deux écoles polyvalentes fonctionnant selon l'horaire normal, si bien que la période effective de collecte s'étend du 14 mai au 7 juin 1982. Nous avons, en particulier, rencontré les élèves et déposé les questionnaires "enseignants" aux dates suivantes: 14 mai (Ecole 1); 19 mai (Ecole 3); 20 mai (Ecole 6); 26 mai (Ecole 4; 27 mai (Ecole 5) et 2 juin (Ecole 2).

La collecte proprement dite s'est effectuée sur le champ, en ce qui concerne le questionnaire "Elèves", et en trois temps, en ce qui concerne le questionnaire "Enseignants": 1) distribution des questionnaires dans les casiers, lors du premier passage; 2) huit jours après, distribution de la lettre de rappel; 3) quelques jours plus tard, collecte des enveloppes contenant les réponses.

Les rencontres avec les groupes d'élèves ont eu lieu, dans chaque école, au cours de la même journée. Ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, ces groupes ont été choisis par le responsable de l'école avec qui nous étions en contact et qui nous introduisait auprès des enseignants. Ces derniers nous présentaient aux élèves et nous laissaient ensuite le temps nécessaire pour expliquer les objectifs de l'enquête, distribuer le questionnaire, intervenir en cas de demande de précision de la part des élèves, et recueillir les questionnaires complétés. La durée de rencontre avec chaque groupe était d'environ 30

Tableau 15

Répartition des groupes d'élèves rencontrés

	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Secondaire III							
. général	2	2	2	2	2	2	12
. professionnel	-	-	-	-	1	-	1
Secondaire IV (général)	-	-	1	1	-	-	2
Secondaire V							
. général	3	1	1	1	1	2	9
. professionnel	1	2	-	1	1	-	5
TOTAL	6	5	4	5	5	4	29

minutes. Au total, nous avons rencontré 29 groupes d'élèves, dont la répartition est indiquée au tableau 15.

Les tableaux 16 et 17 indiquent le détail des questionnaires distribués, des réponses obtenues, des questionnaires écartés parce qu'incomplètement ou incorrectement remplis et, enfin, des questionnaires dépouillés.

Au total, nous avons dépouillé 168 réponses (26.8%) pour les enseignants et 640 réponses (96.8%) pour les élèves. Nous pouvons comparer le taux de réponse des enseignants à celui de 76.8% obtenu par De Gagné-Lauzon et Pham Dang (1980, cahier 1, p. 9), aux 77.8% de

Tableau 16

Détail de la cueillette des questionnaires
"Enseignants"

	Quest. distribués	Réponses	Quest. écartés	Quest. dépouillés
Ecole 1	100	27	3	24 (24)
Ecole 2	121	39	--	39 (32.2)
Ecole 3	106	32	--	32 (30.1)
Ecole 4	114	31	2	29 (25.4)
Ecole 5	113	20	--	20 (17.7)
Ecole 6	82	24	--	24 (29.2)
Total	626	173	5	168 (26.8)

Tableau 17

Détail de la cueillette des questionnaires
"Elèves"

	Quest. distribués et réponses	Quest. écartés	Quest. dépouillés
Ecole 1	132	4	128 (96.9)
Ecole 2	115	4	111 (96.5)
Ecole 3	98	1	97 (98.9)
Ecole 4	105	2	103 (98.1)
Ecole 5	111	6	105 (94.6)
Ecole 6	99	3	96 (96.9)
Total	660	20	640 (97.0)

l'enquête menée par Cormier et al. (1979, vol. 1, p. 178), ou même aux 47.4% de celle de la Fédération des Cégeps (1980, volume 1, pp. 26 et 80). Précisons, cependant, que ce dernier taux varie considérablement selon les institutions, puisqu'il est de moins de 10% pour deux collèges, de 20 à 39% pour 3 collèges et de plus de 39% pour 13 autres collèges. Notons, également, que ces trois recherches étaient patronnées par le ministère de l'Education, ce qui peut avoir eu une certaine incidence sur les réponses. En définitive, notre taux est plus proche des 30.5% de l'enquête de Geiser et al. (1978, p. 3) et correspond, selon le responsable de l'unité multimédia de l'Ecole 1, à la proportion d'enseignants ayant rempli la fiche d'évaluation de ses services.

Par contre, le fort taux de réponse des élèves est dû au fait qu'ils représentaient en quelque sorte une clientèle captive, même si nous avions précisé qu'il n'y avait pas d'obligation à répondre, ni de sanction s'ils ne voulaient pas participer à l'enquête. Nous avions insisté, également, sur le caractère anonyme de leur réponse et sur le fait que les questionnaires seraient immédiatement recueillis par nous, sans passer par le professeur (sauf pour un groupe de l'Ecole 5, avec lequel la rencontre a été interrompue à cause de la défaillance de la climatisation de l'école). Notons que, si tous les élèves ont remis le questionnaire, quelques-uns d'entre eux ne l'ont toutefois pas entièrement rempli.

Le traitement des données s'est effectué par ordinateur, à l'aide du programme "Statistical package for social sciences" (Nie et al., 1975). L'analyse des résultats vise à faire ressortir les pratiques et

opinions dominantes des répondants, ainsi qu'à les explorer selon cinq dimensions principales, pour les enseignants (les écoles, le secteur d'enseignement, les matières enseignées, le degré d'enseignement, la formation relative aux ressources documentaires) et quatre dimensions, pour les élèves (les écoles, le sexe, le secteur et le degré d'enseignement). Précisons que nous avons choisi d'examiner tous les écarts de 10% et plus, de façon à identifier le plus grand nombre possible de pistes explicatives.

Chapitre IV

Résultats de l'enquête auprès des enseignants et des élèves

Nous présentons et analysons, dans ce chapitre, les résultats de l'enquête auprès des enseignants et des élèves, en vue de répondre à notre deuxième question de recherche. Nous nous basons principalement sur les pratiques dominantes et les préférences marquées des répondants (catégories 1 et 2 des échelles proposées)[1]. Nous procédons de façon uniforme, en faisant ressortir les faits saillants pour chacun des aspects considérés. Les groupes qui se dégagent selon les dimensions retenues font l'objet d'un commentaire global à la fin des parties "enseignants" et "élèves". Les données détaillées correspondantes sont rassemblées, pour les enseignants, dans l'annexe I (tableaux 18 à 110) et, pour les élèves, dans l'annexe J (tableaux 111 à 162).

4.1 Résultats de l'enquête auprès des enseignants

Nous mentionnons, tout d'abord, les caractéristiques générales des répondants. Nous mettons ensuite en lumière, d'une part, l'utilisation qu'ils font des ressources documentaires et de la bibliothèque de l'école et, d'autre part, les opinions qu'ils ont au sujet de ces ressources et de leur exploitation par les élèves.

---

[1] Réponses: "grande part" et "très grande part"; "grande importance" et "très grande importance"; "souvent" et "toujours". Précisons que les résultats sont classés par ordre décroissant d'importance.

Précisons que nous avons maintenu la distinction entre certains groupes dans les dimensions retenues, malgré leur faible représentation (en particulier pour le secteur d'enseignement et les matières enseignées), car ils nous paraissaient justifier une exploration plus fouillée, ce que permet, justement, le caractère de notre recherche.

4.1.1 Caractéristiques générales des répondants

Nous présentons ci-dessous les caractéristiques générales dominantes des enseignants qui ont répondu à notre enquête (tableaux 18 à 42).

Les hommes sont plus nombreux (58.9%) que les femmes (4.1%)[1].

La catégorie d'âge dominante est "de 35 à 45 ans" (45.8%). Les répondants de moins de 35 ans sont plus nombreux dans l'Ecole 6 (système A.M.I.); ceux de 45 ans et plus, dans l'Ecole 4.

La grande majorité des répondants (90.4%) enseignent à plein temps.

Près de la moitié des répondants (47.4%) comptent plus de 17 années de scolarité officiellement reconnues, et 39% en comptent entre 16 et 17; les hommes se situent dans la catégorie la plus élevée (57.3%) et les femmes, dans les catégories moyenne (44.6%) et basse (21.5%).

---

[1] Cette répartition correspond à celle de l'ensemble de la population de l'enseignement secondaire public, telle qu'obtenue par Cormier et al. (1979, vol. 3, p. 31), qui précisent que les hommes sont surreprésentés à ce niveau.

La grande majorité des répondants (89.1%) comptent dix années et plus d'expérience dans l'enseignement. Les répondants de l'Ecole 6 (système A.M.I.) sont plus nombreux à avoir moins de 10 ans d'expérience; ceux des Ecoles 1 et 4 sont plus nombreux à en avoir plus de 20. De plus, les répondants ayant le plus d'expérience enseignent surtout dans les secteurs "général" et "général et professionnel".

La majorité des répondants (83.3%) détiennent un brevet A général, un brevet A option, un brevet d'enseignement spécialisé, ou une combinaison de ces trois types de brevets.

Cinquante-huit pour cent des diplômes cités sont des baccalauréats; de plus, près de 20% des licences et des baccalauréats cités ont été obtenus en pédagogie ou en éducation.

Les répondants enseignent surtout au secteur général (60.7%), puis au secteur professionnel (22%); ils sont également 10.1% à enseigner à la fois dans ces deux secteurs, et 7.1% à enseigner en orthopédagogie et en accueil. Les répondants du secteur général sont plus nombreux dans l'Ecole 2.

Les répondants les plus nombreux enseignent à plusieurs degrés (31.3%), suivis par ceux qui enseignent en secondaire V (21.1%) et IV (19.3%). Ceux qui enseignent à plusieurs degrés sont nettement plus nombreux dans l'Ecole 4; ceux de secondaire IV et V, dans l'Ecole 1.

Plus de la moitié des répondants enseignent les matières obligatoires[1] (fran:ais: 19.6%; mathématiques: 15.5%; anglais: 10.1% et sciences morales: 7.7%); environ un quart enseignent les matières optionnelles (sciences et technologie: 10.1%; "autres matières générales"[2]: 8.9%; histoire et géographie: 7.7%) et le cinquième enseignent les métiers[3]. Les enseignants de français sont plus nombreux dans les Ecoles 1 et 5; ceux d'histoire et de géographie, dans l'Ecole 4; ceux des métiers, dans l'Ecole 1. Enfin, le français et les "autres matières générales" sont plus représentés dans le secteur "général et professionnel"; les mathématiques et les "autres matières générales", en "orthopédagogie et accueil".

Le quart environ des répondants rencontrent 150 élèves et plus, alors que près du cinquième en rencontrent moins de 50. Les répondants qui rencontrent moins de 50 élèves sont plus nombreux dans le secteur professionnel et en "orthopédagogie et accueil"; ceux qui en rencontrent 150 et plus, dans le secteur "général et professionnel".

---

[1] Il s'agit des matières enseignées "la plus grande partie du temps".

[2] Les "autres matières générales" comprennent les arts, l'économie familiale, l'information scolaire, les techniques audiovisuelles, le théâtre et la relaxation, ainsi que l'éducation physique.

[3] Les métiers comprennent le secteur commercial, les soins esthétiques et la coiffure, le secteur de l'automobile, le soudage et l'ajustage, l'électronique, l'alimentation, les techniques de conservation, le dessin technique, la couture et le secteur plomberie-chauffage.

Plus de 60% des répondants n'ont eu ni formation ni perfectionnement à l'insertion des ressources documentaires dans le processus d'enseignement. Pour les 38.4% de ceux qui ont donné une réponse positive, cette formation a principalement été acquise durant les études reliées à la formation d'enseignant (40.5%), puis au cours de journées pédagogiques (27%), de stages et d'activités de perfectionnement (21.4%). Ces réponses sont plus nombreuses dans l'école entièrement individualisée (Ecole 6: 54.2%), ainsi que pour les répondants qui enseignent les métiers (53.1%) et ceux de deux secteurs ("général et professionnel": 58.8% et "professionnel": 50%). De plus, les répondants du secteur professionnel ont surtout acquis cette formation durant les études reliées à leur formation pédagogique (59.3%), tandis que ceux du secteur général mentionnent plutôt les stages ou activités de perfectionnement (27.7%).

Ces résultats signifient, selon nous, que les enseignants en exercice ont peu été sensibilisés au potentiel des ressources documentaires et qu'ils ne sont pas nécessairement conscients de leurs besoins dans ce domaine. D'autre part, il semble que l'option pour l'individualisation des apprentissages puisse entraîner des démarches de formation et de perfectionnement.

En ce qui concerne les approches pédagogiques pratiquées, le tableau 37 révèle que les répondants privilégient des approches centrées sur la pratique (démonstrations ou explications: 59.7%; ateliers ou laboratoires: 41.6%) et une approche non médiatisée (exposé informel:

45.5%)[1]. Quant aux approches médiatisées, elles ne sont dominantes que pour, au plus, près du quart des répondants (enseignement par modules: 26.6%; enseignement multimédia: 20.5%; enseignement programmé: 20%; travail de recherche: 15.8%). Notons, également, la plus faible représentation du travail d'équipe (28.8%) et de l'enseignement magistral (16.6%).

Ces résultats esquissent un profil d'enseignement relativement centré sur la matière ou l'enseignant, avec une orientation vers les applications pratiques et la prédominance de l'exposé informel, qui semble avoir remplacé l'enseignement magistral. Ils accordent peu de place à la médiation permise par les ressources documentaires, surtout lorsqu'elle incite les élèves à y recourir par eux-mêmes.

On peut noter, toutefois, une tendance à la représentation plus forte de l'exposé multimédia, lorsque l'on tient compte à la fois des réponses fortes et moyennes. Ce dernier est alors cité par plus de la moitié des répondants (52.6%) et se détache clairement des trois autres approches médiatisées (qui ne totalisent que près du tiers des réponses).

---

[1]Les approches pédagogiques retenues sont inspirées de Tournier (1978) et adaptées au niveau secondaire. Elles se classent selon deux critères ("présence ou absence d'intermédiaire" et "partage de l'initiative", entre le professeur et l'étudiant) et se distribuent en: approches non médiatisées (enseignement magistral, exposé informel), approche médiatisées (exposé multimédia; enseignement par modules; enseignement programmé; travail de recherche) et approches centrées sur la pratique (démonstrations ou explications; ateliers ou laboratoires; travail d'équipe).

Ces constatations témoignent, selon nous, d'une faible pénétration de la médiation par les ressources documentaires dans les pratiques pédagogiques générales des répondants. De plus, lorsque ces dernières sont utilisées, elles servent plutôt à appuyer la présentation de la matière qu'à favoriser la participation des élèves.

Cette faible part accordée aux approches médiatisées, en particulier à celles favorisant le contact direct des élèves avec des ressources documentaires variées, pourrait s'expliquer, entre autres:

- par une prise de conscience limitée, chez les répondants, du potentiel des ressources documentaires, laquelle pourrait elle-même être due, en partie, à des lacunes à cet égard dans la formation de base (surtout si l'on se souvient que plus de 60% d'entre eux n'ont eu ni formation ni perfectionnement dans ce domaine);
- par le manque d'écrits justifiant le lien entre le développement de la personne, dans toutes ses dimensions, voire plus spécifiquement la réussite scolaire, et le recours à un environnement documentaire qui stimule l'exercice d'habiletés relatives aux media;
- par le caractère peu prioritaire généralement accordé, en milieu scolaire, aux ressources documentaires et aux ressources humaines nécessaires à leur mise en valeur (tel qu'il ressort de la recension des écrits).

4.1.2 L'utilisation des ressources documentaires et de la bibliothèque de l'école

Cette partie met en lumière l'utilisation que font les répondants des ressources documentaires et de la bibliothèque de leur école, telle qu'elle se dégage des tableaux 44 à 75.

Formes d'utilisation

A première vue, d'après le tableau 44, plus de la moitié des répondants ne sont pas des utilisateurs fréquents de la bibliothèque de leur école[1]. De plus, ceux qui l'utilisent fréquemment y recherchent surtout des ressources imprimées, qu'ils viennent emprunter (47%) ou lire et consulter sur place (37.6%), alors qu'ils empruntent moins les ressources audiovisuelles (26.2%).

On constate, toutefois, dans un deuxième temps, que ces formes d'utilisation ne se recoupent que partiellement, ce qui élargit le nombre d'utilisateurs fréquents à 65%, comme la révèle la figure 7[2].

---

[1] Nous avons conservé, dans notre questionnaire, le terme de "bibliothèque", car il a l'avantage d'être le plus répandu dans les écoles polyvalentes. Toutefois, l'énoncé relatif à l'emprunt de ressources audiovisuelles élargit automatiquement le concept au service audiovisuel, qu'il soit ou non regroupé avec la bibliothèque en un centre multimédia.

[2] Les légers décalages entre les chiffres des figures et ceux des tableaux s'expliquent par les non-réponses à certains énoncés. Par exemple, sur 77 répondants indiquant l'emprunt fréquent de documents imprimés (tableau 44), seuls 74 ont répondu aux trois énoncés donnant lieu au recoupement de la figure 7.

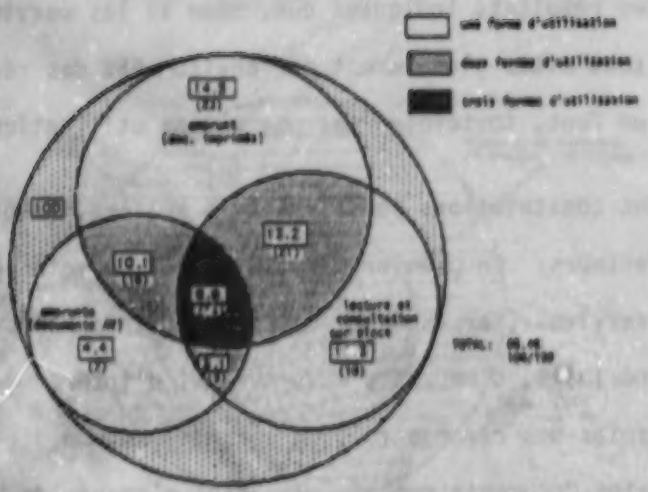


Figure 7 - Recoupement entre les trois formes fréquentes d'utilisation de la bibliothèque de l'école.

Cependant, même si le nombre d'utilisateurs fréquents augmente globalement, les formes d'utilisation ont, quant à elles, tendance à ne pas se recouper, puisque 30.2% des répondants n'en pratiquent qu'une seule, que 26.4% en combinent deux et que seuls 8.8% les citent toutes les trois. Remarquons que l'utilisation de documents imprimés prédomine, avec 61% des réponses pour l'emprunt et la lecture et consultation sur place, et que cette dernière forme d'utilisation est la seule pratiquée par 11.3% des répondants, qui représentent un groupe généralement difficile à identifier.

Ces résultats indiquent que, même si les services documentaires de l'école sont cités globalement par environ 65% des répondants, ces derniers n'en font, toutefois, pas une pleine utilisation.

Ces constatations pouvaient être reliées, selon nous, à deux séries de facteurs: en premier lieu, une plus ou moins grande accessibilité des services (par exemple, en termes d'information sur les ressources disponibles, d'heures d'ouverture et d'intérêt des responsables pour les besoins des répondants); en second lieu, un degré plus ou moins fort de besoins documentaires et, plus généralement, de besoins d'information, auxquels la bibliothèque de l'école est susceptible de répondre.

Motifs d'utilisation

On peut constater, d'après le tableau 45, que les motifs les plus fréquents d'utilisation de la bibliothèque de l'école concernent d'abord la recherche de documents pour des besoins personnels (47.6%). Par contre, les motifs reliés à une utilisation pédagogique directe sont moins invoqués, qu'il s'agisse:

- de l'organisation ou de la présentation de la matière (préparation d'un cours: 29.2%; recherche de ressources audiovisuelles adaptées à la matière: 25.5%; demande d'une liste de documents par thèmes ou par sujets: 23.5%);
- ou de la prévision de travaux et d'activités documentaires (vérification de la disponibilité des documents dont les élèves auront besoin pour des travaux ou des lectures: 28.4%; contact avec les responsables: 18.6%; préparation d'une période à la bibliothèque: 9.9%).

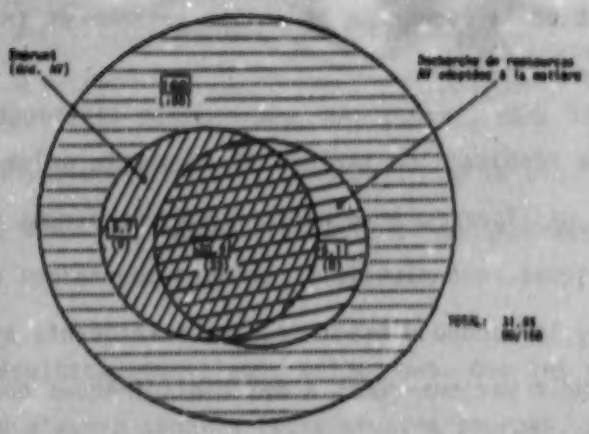


Fig. 8 - Recoupement entre l'emprunt fréquent de documents audiovisuels et la recherche fréquente de ressources audiovisuelles adaptées à la matière.

Remarquons, en particulier, que les motifs pédagogiques les plus cités semblent plus centrés sur le support à l'enseignement que sur le souci d'exposer directement les élèves aux ressources documentaires, ce qui rejoint notre commentaire précédent relatif aux approches pédagogiques médiatisées.

En ce qui concerne les ressources audiovisuelles, nous avons recoupé l'énoncé correspondant avec celui de l'emprunt de ces ressources, tel qu'identifié plus haut. Ce recoupement fait l'objet de la figure 8.

Cette figure permet de préciser que les ressources audiovisuelles sont utilisées fréquemment par, au plus, 31.6% des répondants et que l'emprunt et la recherche de telles ressources se recoupent pour 20.9% d'entre eux.

Les résultats du tableau 45 dénotent, selon nous, une faible motivation à utiliser ou à rechercher des ressources documentaires à des fins pédagogiques, que plusieurs facteurs pourraient expliquer. En premier lieu, le manque d'habitude, les enseignants ayant peu eu l'occasion de recourir par eux-mêmes à des bibliothèques durant leur propre scolarité. En second lieu, une faible sensibilisation au potentiel de la bibliothèque et des media, surtout si on se rappelle que plus de 60% des répondants n'ont eu ni formation ni perfectionnement dans ce domaine. En troisième lieu, la carence en arguments théoriques, comme on l'a vu lors de la recension des écrits. En quatrième lieu, une relative sous-information en ce qui concerne les ressources disponibles et leur adéquation aux besoins des enseignants. Enfin, l'absence d'expériences-pilotes qui pourraient avoir un effet d'entraînement, comme le souligne Szpakowska (1975, p. 392).

Sources d'approvisionnement pour la préparation des cours

Le tableau 50 révèle deux ensembles de sources prédominants, pour la préparation des cours:

- les sources personnelles (documentation personnelle: 99.4%; achats en librairie: 72.6%);

- les sources du milieu de travail, à savoir les services documentaires de l'école (service audiovisuel: 79.3%; bibliothèque: 72.6%) et la documentation des collègues (74.8%).

Les répondants puisent peu, par contre, dans les ressources de la commission scolaire (26.5%), dans celle de la bibliothèque municipale (16.3%), ou dans les "autres ressources" mentionnées par 23% d'entre eux[1].

Ces résultats signifient, selon nous, que les répondants ont tendance à faire d'abord appel à leurs propres sources, qu'ils connaissent probablement le mieux et qui sont sans doute le plus adaptées à leurs besoins. On peut noter, aussi, l'importance du recours à la documentation de collègues, ce qui permet de préciser l'existence d'une forme de circulation de l'information entre pairs dans le milieu enseignant, encore peu étudié sous cet angle[2]. Remarquons, en outre, que les services documentaires les plus mentionnés sont ceux de l'école même, par opposition à ceux de l'extérieur, qui peuvent être perçus comme plus lointains ou plus difficiles d'accès. Enfin, le service audiovisuel de l'école a tendance à être plus cité que la bibliothèque.

---

[1] Les principales autres ressources sont: les journaux et revues (11 mentions), la documentation émanant de compagnies et de maisons commerciales (7 mentions), et la documentation gouvernementale, dont celle du ministère de l'Education (6 mentions).

[2] Le domaine des besoins et comportements d'information a fait l'objet de peu d'études spécifiques au Québec, en particulier dans le milieu enseignant de niveau secondaire.

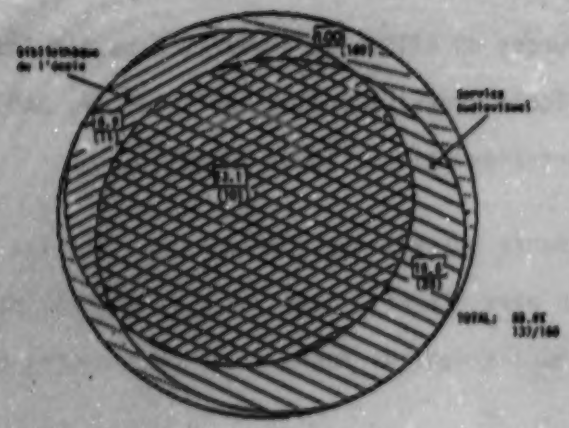


Figure 9 - Recoupement entre les recours au service audiovisuel et à la bibliothèque de l'école, pour la préparation des cours.

D'autre part, le recoupement des réponses relatives à ces deux services montre qu'ils sont cités, au total, par 85.6% des répondants et, conjointement, par 63.1% d'entre eux, ainsi que l'illustre la figure 9.

Ces résultats semblent, dans un premier temps, indiquer un recours assez large aux ressources documentaires de l'école, pour la préparation des cours. Cependant, lorsqu'examinés à la lumière de la fréquence d'utilisation telle que mise en évidence plus haut (tableau 45), ils révèlent que les utilisateurs fréquents sont en minorité, comme on peut le voir dans la figure 10.

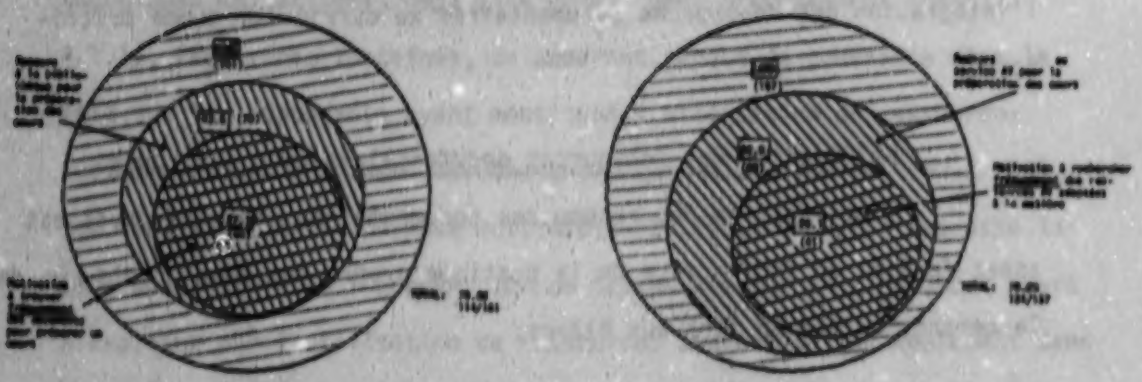


Figure 10 - Recoupement entre les recours à la bibliothèque et au service audiovisuel pour la préparation des cours, et leur utilisation fréquente pour trouver des documents et rechercher des ressources audiovisuelles.

Les services documentaires de l'école ne semblent, ainsi, guère contribuer de façon intensive à la préparation des cours et, représentent, plutôt, un apport occasionnel. Cette remarque renforce l'impression d'exploitation partielle des services, déjà mise en évidence plus haut, et pourrait signifier, entre autres: que les ressources disponibles ne sont pas suffisamment connues des utilisateurs occasionnels et des non-utilisateurs; qu'elles ne satisfont pas leurs besoins, ou encore que les répondants ne perçoivent guère de besoins documentaires allant

au-delà de leur documentation personnelle. On peut penser, en outre, que les enseignants et les responsables des ressources ne considèrent pas l'intégration des ressources documentaires au curriculum comme prioritaire.

Utilisation des ressources documentaires dans les cours

L'utilisation des ressources documentaires dans les cours est assez faible, qu'il s'agisse de la pratique propre des enseignants, ou de la demande qu'ils en font aux élèves.

En effet, le tableau 56 montre que les répondants font surtout appel, dans leurs cours, à des notes polycopiées (56.2%) ou à des manuels (42.3%), mais qu'ils citent moins les ressources documentaires à caractère général (Diaporamas et films: 34.5%; diapositives et films fixes: 30.6%; livres: 29%; journaux et revues: 23.3%; ouvrages de référence: 21.2%; photographies et planches: 21%; disques et cassettes: 17.7%).

D'autre part, d'après le tableau 61, la demande faite aux élèves de recourir à des documents écrits autres que les manuels ou les notes de cours est également limitée (21.8%, pour la rédaction de travaux; 21.2%, pour l'utilisation en classe[1]; 14.5%, pour des lectures complémentaires). Cette constatation renforce, selon nous, l'impression d'une faible exposition des élèves aux ressources documentaires.

---

[1]Toutefois, 38.2% des répondants déclarent également qu'ils demandent l'utilisation en classe de façon "occasionnelle".

Notons que cette faiblesse relative d'utilisation des ressources documentaires recoupe la faible représentation des approches pédagogiques médiatisées, déjà mise en évidence précédemment (partie 4.1.1). Relevons, toutefois, un apparent manque de cohérence dans le fait que les répondants ayant mentionné l'utilisation de ressources audiovisuelles à l'intérieur des cours sont plus nombreux (30 à 35%) que ceux ayant cité l'exposé multimédia (20.5%), qui est l'approche la plus susceptible de s'appuyer sur de telles ressources. Mais cet écart s'explique par l'utilisation de ressources audiovisuelles également dans d'autres approches, en particulier dans l'enseignement par modules[1].

Objectifs relatifs à l'utilisation des ressources documentaires

Dans l'ensemble, les répondants ont tendance à valoriser les deux séries d'objectifs que nous proposions, à savoir ceux relatifs à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves, et ceux relatifs à l'utilisation de documents imprimés par les élèves. Notons que les seconds correspondent a priori à des approches pédagogiques médiatisées plus individualisées[2].

---

[1] 37.5% (20/54) des répondants qui accordent une part importante de leur pratique à l'enseignement par modules utilisent les diaporamas et films, et 33.3% (15/45) utilisent les diapositives et films fixes.

[2] En termes de partage d'initiative entre le professeur et l'étudiant, selon Tournier (1978).

Le tableau 62 montre, en effet, que les répondants sont nombreux (45 à 66%) à accorder de l'importance aux objectifs reliés à la présentation du contenu de l'enseignement (concrétiser et renforcer, montrer et illustrer), au rôle de l'affectivité (détente, motivation), à l'acquisition de connaissances, à la stimulation des capacités d'attention et de mémorisation et au développement de nouvelles situations d'apprentissage. Ils sont, par contre, moins nombreux (17 à 26%) à citer les objectifs incitant les élèves à un contact direct avec les documents audiovisuels ou visant l'acquisition d'automatismes.

On peut relever, en particulier, que l'accent mis sur l'acquisition de connaissances (pour une part essentielle: 54.7%; ou de façon complémentaire: 52%) précède quelque peu l'intérêt pour le développement de nouvelles situations d'apprentissage (45.1%), ce qui pourrait indiquer une certaine ouverture à des formes variées d'enseignement se basant sur les documents audiovisuels. Notons, toutefois, que cet intérêt diminue nettement, lorsqu'il s'agit d'en favoriser l'exploitation directe par les élèves (consultation et utilisation: 26.5%; fabrication: 17.2%). Cette dernière remarque vient, selon nous, renforcer la tendance déjà observée à considérer les ressources audiovisuelles comme accessoires ou complémentaires à l'enseignement.

Nous avons également recoupé ces résultats avec les approches pédagogiques privilégiées. Le tableau 67 montre que les objectifs cités ont tendance à être plus mentionnés par les répondants qui privilégient

l'exposé multimédia. On peut, ainsi, supposer qu'il y a un lien entre la pratique de cette approche médiatisée et l'importance accordée aux objectifs correspondants, sans toutefois pouvoir préciser dans quel sens se fait l'interaction.

Le tableau 68 révèle, de son côté, que les répondants sont également nombreux (53 à 65%) à valoriser tous les objectifs relatifs à l'utilisation des documents écrits par les élèves, en particulier ceux concernant l'autonomie: inciter les élèves "à réaliser de façon autonome certains objectifs du cours" (65.3%) et "à avoir recours par eux-mêmes à des sources d'information" (60.1%).

L'utilisation des ressources imprimées nous semble, ainsi, susciter un intérêt plus grand pour des situations prévoyant l'exploitation directe des documents par les élèves. Cette constatation pourrait laisser supposer que les répondants accordent un potentiel pédagogique plus grand à l'écrit, avec lequel ils sont probablement plus familiers.

Le recoupement des résultats avec les approches pédagogiques privilégiées (tableau 68/F) montre, d'une part, que l'objectif relatif à l'autonomie est plus important pour les répondants qui accordent plus d'importance aux approches pédagogiques médiatisées et, d'autre part, que tous les objectifs mentionnés sont plus cités par ceux qui privilégient le travail de recherche. Cette remarque nous incite à faire la même supposition que plus haut, sur le lien entre la pratique de cette approche médiatisée et les objectifs correspondants.

Remarquons que l'importance de la valorisation des objectifs qui précèdent contraste avec les faibles résultats observés par ailleurs, en particulier:

- la pratique limitée d'approches médiatisées (par 15.8 à 26.6% des répondants: tableau 37);
- le recours restreint aux ressources documentaires générales dans les cours (par au plus 34.5 des répondants, pour les documents audiovisuels; et par 21 à 29%, pour les documents imprimés: tableau 56);
- la faible demande aux élèves d'utiliser des documents écrits autres que les manuels ou les notes de cours (pour 14 à 22% des répondants: tableau 61).

Comment expliquer cette marge entre la valorisation d'objectifs relatifs à l'utilisation des ressources documentaires et les pratiques correspondantes? On peut, tout d'abord, l'imputer à un biais portant les répondants à survaloriser les objectifs proposés, soit par intérêt pour le thème de l'enquête, soit pour se rapprocher des comportements décrits (effet de désirabilité). On peut, toutefois, aussi considérer qu'elle témoigne d'intentions, qui marquent une certaine sensibilisation des répondants au potentiel des ressources documentaires, mais dont la réalisation peut rencontrer des obstacles plus ou moins importants (par exemple: la non-disponibilité de ressources adéquates, le manque de temps pour préparer et mener des activités qui s'exercent directement sur des ressources documentaires, la difficulté d'évaluer de telles activités, etc.).

Recours des élèves à la bibliothèque pendant les périodes de cours

Les tableaux 69 et 70 révèlent:

- que 40% des répondants autorisent leurs élèves à se rendre à la bibliothèque de l'école, seuls ou en équipe, pendant une période de cours;

- que, pour 78 à 81% de ces derniers, les motifs invoqués sont: la vérification d'informations; des travaux à la bibliothèque; ou la recherche de documents.

Ces résultats indiquent que la circulation des élèves entre la classe et la bibliothèque n'est pas généralisée. Ils dénotent, selon nous, un certain cloisonnement entre ces deux espaces, lequel pourrait lui-même être le reflet d'attitudes plus profondes de réserve vis-à-vis des ressources documentaires.

Fréquentation de la bibliothèque de l'école avec les élèves

Les répondants ne fréquentent que très faiblement la bibliothèque de l'école avec leurs élèves pendant les périodes fixées à l'horaire: seuls 18.6% d'entre eux ont, en effet, donné une réponse positive (tableau 71). De plus, cette fréquentation n'est pas très intensive, puisqu'elle est de: une fois ou moins par session (12 mentions), 2 ou 3 fois par session (10 mentions), 4 à 6 fois par session (3 mentions), et plus de 7 fois par session (5 mentions).

Enfin, le tableau 72[1] révèle que les activités les plus fréquemment pratiquées durant les séances à la bibliothèque sont:

- surtout des travaux de recherche, qu'ils soient courts (20 réponses), ou élaborés (15 réponses);
- l'initiation à l'exploitation des documents (11 réponses);
- la lecture libre (10 réponses).

Notons que l'initiation à la recherche en bibliothèque ne recueille que quatre réponses.

Ces résultats signifient, selon nous, que peu d'occasions de contact direct avec les ressources documentaires sont prévues à l'intention des élèves. Notons qu'ils sont légèrement plus forts que ceux observés précédemment à propos du travail de recherche (privilégié par 15.8% des répondants), ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les séances à la bibliothèque ne sont pas uniquement consacrées à ce type de travail. On pourrait, enfin, attribuer la faible fréquentation de la bibliothèque avec les élèves à plusieurs facteurs, dont en particulier:

- une absence de conviction chez les enseignants quant à l'impact de ce contact direct sur les apprentissages;
- le manque de temps pour intégrer les séances à la bibliothèque au programme de la session ou de l'année;

---

[1] Notons une légère différence entre le nombre de répondants des tableaux 71 (31 réponses) et 72 (36 à 37 réponses). Elle pourrait s'expliquer par le fait que certains répondants ont pu indiquer qu'ils ne fréquentent pas la bibliothèque avec leur classe, tout en ayant quand même une expérience d'activités dans ce domaine pour les années antérieures.

- les obstacles relatifs à leur préparation, dont: le temps nécessaire; l'assistance à rechercher auprès des responsables des ressources; l'adéquation et la qualité des ressources disponibles;

- les problèmes à résoudre, dont: la planification des activités par les élèves; la mise au point de critères d'évaluation; la définition des modalités d'intervention auprès des élèves.

Précisons, à propos de ce dernier point, que les séances citées par les répondants sont encadrées: soit en commun par l'enseignant et les responsables des ressources (21 réponses), soit par l'enseignant seul (16 réponses). On peut noter que les responsables des ressources seuls ne sont pas mentionnés, ce qui pose surtout les questions de leur disponibilité et de la confiance que leur font les enseignants, quant à leur rôle auprès des élèves.

Démarches relatives aux services documentaires de l'école

D'après les tableaux 73 à 75, les répondants déclarent surtout faire des suggestions concernant l'acquisition des ressources imprimées, qu'il s'agisse de livres (69.9%) ou d'abonnements à des revues ou périodiques (59%). La moitié d'entre eux disent, de plus, maintenir des contacts suivis avec les responsables et les personnels des services documentaires.

Par contre, ils sont moins nombreux à se préoccuper de l'acquisition de ressources audiovisuelles (37.5%), des questions d'organisation, que ce soit des ressources imprimées (43.5%) ou des ressources

audiovisuelles (30.4%), des services aux enseignants (28%) et des heures d'ouverture de la bibliothèque (21.9%).

Ces résultats précisent que les intérêts des répondants sont davantage orientés vers les ressources imprimées (qu'ils empruntent également plus) et vers les contacts suivis avec les personnels des services documentaires. On peut penser, d'après les résultats précédents, que ces contacts s'établissent en particulier soit en fonction de besoins personnels (qui sont les motifs les plus fréquents d'utilisation cités), soit en fonction de la préparation des cours (de façon fréquente et, surtout, occasionnelle). Notons, également, que seuls 28% des répondants font des suggestions concernant les services aux enseignants, ce qui pourrait signifier soit que les répondants sont, dans l'ensemble, satisfaits des services reçus, soit qu'ils ne voient pas nécessairement l'utilité (ou la possibilité ?) de demander de tels services.

4.1.3 Opinions relatives à la bibliothèque scolaire et à son exploitation par les élèves

Cette partie présente les aspects à propos desquels les répondants pouvaient faire valoir leurs opinions, leurs positions ou leurs choix (tableaux 81 à 106). Elle se termine par la synthèse des commentaires libres recueillis.

Image de la bibliothèque scolaire

Nous associons, dans cet aspect, les fonctions que les répondants attribuent à la bibliothèque scolaire et leurs choix pour les énoncés qui rejoignent le mieux "ce que représente présentement" la

la bibliothèque de leur école (tableaux 81 à 87)[1].

En ce qui concerne les fonctions, le tableau 81 révèle que les répondants réagissent favorablement aux différents énoncés proposés, puisque 58.6 à 88.5% d'entre eux leur accordent une forte importance.

Plus précisément, les répondants associent d'abord la bibliothèque scolaire avec le développement du goût de la lecture (88.5%) et avec des caractéristiques d'environnement documentaire et d'espace accueillant (76.4 à 87.3%). Ils citent moins les caractéristiques pédagogiques (67.3 à 74.1%), ainsi que les lectures de loisir (58.6%)[2].

Les choix émis par les répondants viennent, d'ailleurs, renforcer ces constatations, avec l'ordre suivant des énoncés les plus mentionnés (d'après le tableau 86):

	Premier choix	Ensemble des choix
- développer le goût de la lecture	1 20.0%	1 45.7%
- être un environnement stimulant	2 17.0%	2 43.8%
- offrir différentes sortes de documents dans lesquels les élèves peuvent apprendre à s'informer	3 13.9%	3 36.4%

[1] Les énoncés relatifs aux fonctions ont été élaborés à partir des écrits tandis que ceux relatifs à ce que représente la bibliothèque l'ont été à partir des formulations et des réactions recueillies dans le milieu concerné.

[2] Huit répondants ont également proposé leur propre formulation ayant trait: au caractère d'espace de travail (4 mentions), à l'aspect culturel (1 mention), au caractère de complément à l'enseignement (1 mention) et à deux restrictions (endroit déphasé, endroit bruyant).

	Premier choix	Ensemble des choix
- être un lieu d'étude et de travail personnel pour les élèves	8 5.5%	4 35.2%
- permettre à l'élève d'apprendre de façon autonome	5 7.3%	5 34.6%
- être un espace accueillant	4 12.7%	6 29.0%

On peut retenir que les répondants sont, dans l'ensemble, positifs vis-à-vis des fonctions proposées et qu'ils attribuent d'abord à la bibliothèque scolaire des fonctions d'ordre culturel et documentaire, ce qui élargit l'image traditionnelle de la bibliothèque, surtout associée à la lecture, à celle de source d'information et de documentation. Ils ont également tendance à mettre plus l'accent sur les caractéristiques destinées aux élèves, que sur celles orientées vers les enseignants. Cette dernière remarque pourrait signifier, en particulier, que l'intégration des ressources documentaires à l'enseignement peut intéresser les répondants sans, toutefois, représenter une priorité. Nous pensons, enfin, que les énoncés proposés ont pu amener les répondants à prendre conscience de la diversité des facettes offertes par la bibliothèque scolaire.

Cette image se complète par celle de "ce que représente présentement la bibliothèque de l'école", à propos de laquelle les répondants ont aussi indiqué leurs choix. D'après le tableau 87, les énoncés les plus cités se présentent dans l'ordre suivant:

	Premier choix	Ensemble des choix
- source intéressante de documentation	1 42.0%	1 78.4%
- grand choix de revues et de périodiques	5 3.7%	2 52.5%
- endroit tranquille	3 16.3%	3 46.3%
- service complémentaire pour la préparation des cours	4 13.4%	4 45.7%
- espace prévu surtout pour les élèves	2 18.5%	5 43.2%

Précisons, également, que l'énoncé présentant la bibliothèque comme une plaque tournante et un milieu essentiel d'échanges a été peu choisi (11.7%) et qu'il vient sensiblement au même rang que celui identifiant la bibliothèque comme un lieu peu accueillant pour les enseignants (9.9%).

Ces résultats indiquent que, dans le quotidien, la bibliothèque de l'école est surtout considérée comme une source documentaire. Elle est, ensuite, associée à une ambiance tranquille, au caractère de complément à la préparation des cours et à un espace destiné aux élèves. On peut remarquer, en particulier, que les premiers choix mettent plus l'accent sur le caractère d'espace réservé aux élèves, au détriment de l'énoncé relatif au grand choix de revues et de périodiques.

Importance accordée aux ressources documentaires

Le tableau 88 permet de constater que, selon les répondants, les ressources documentaires et leur insertion dans le processus d'enseignement sont importantes surtout pour les respondables des ressources (71.6%) et nettement moins pour les enseignants eux-mêmes (32.9%). De plus, les responsables des services pédagogiques et la direction sont considérés comme ayant une position intermédiaire (44.5%; 39,2%).

Précisons, toutefois, que cette question a également suscité un nombre élevé de réponses "moyennes", pour les responsables des services pédagogiques (43.2%), la direction (42.5%) et, surtout, les enseignants (50.6%), ce qui révèle, selon nous, une certaine hésitation, chez les répondants, quant à l'importance de la bibliothèque et des ressources documentaires dans l'école.

On peut relever, en outre, la faiblesse des réponses concernant la position des enseignants et se demander jusqu'à quel point elle correspond à une auto-évaluation, par les répondants, de leur propre niveau d'intérêt pour les ressources documentaires. Cette question a déjà été soulevée par Corr (1979), dont les résultats attribuent la plus faible perception de l'implication des enseignants aux enseignants eux-mêmes: elle mériterait, selon nous, d'être étudiée de façon plus approfondie.

Ces réponses pourraient signifier, en particulier, que les enseignants ne se sentent que peu concernés par l'utilisation de la bibliothèque comme ressource pédagogique, mais qu'ils accordent un certain pouvoir à cet égard aux responsables des ressources et qu'ils seraient, en

conséquence, réceptifs à des démarches de leur part.

Regroupement des ressources imprimées et audiovisuelles

On peut constater, d'après le tableau 89, que près de la moitié des répondants sont en faveur du regroupement des ressources imprimées et audiovisuelles, alors que 37.3% penchent pour leur séparation et que 13% optent pour la situation intermédiaire.

Ces résultats indiquent qu'il n'y a pas unanimité, chez les répondants, quant au regroupement des ressources documentaires. De plus, lorsqu'examinés à la lumière de l'organisation en vigueur dans les écoles au moment de l'enquête, ils révèlent que les répondants ont tendance à privilégier le type d'organisation qu'ils connaissent, sauf dans le cas de la situation intermédiaire, comme le montre la comparaison suivante (d'après les tableaux 6 et 89):

	Distribution des répondants selon l'organisation en vigueur (N=168)		Préférences des répondants	
			Total des réponses (N=161)	Groupes dominants
Ressources regroupées	Ecole 1 Ecole 5 Ecole 6	40.5% (68)	49.7% (80)	Ecole 1: 77.3% Ecole 5: 65.0% Ecole 6: 60.9% Ecole 3: 53.3%
Situation intermédiaire	Ecole 3 Ecole 4	36.3% (61)	13.0% (21)	
Ressources séparées	Ecole 2	23.2% (39)	37.3% (60)	Ecole 2: 60.5% Ecole 4: 46.4%

La comparaison qui précède révèle, en particulier, que les répondants des écoles où la situation est intermédiaire se distribuent entre

les deux autres possibilités, augmentant aussi bien les préférences pour le regroupement, qui représente la tendance majoritaire, que celles pour la séparation. On peut noter que ces répondants sont les seuls à ne pas opter pour l'organisation en vigueur et à être partagés sur le type d'organisation à privilégier. Cette constatation pourrait signifier que la situation intermédiaire est vécue comme inconfortable ou insatisfaisante et qu'elle suscite un besoin de modification, tandis que les situations extrêmes (regroupement ou séparation) paraissent satisfaisantes et entraînent l'adhésion. Cette dernière remarque pourrait aussi indiquer que les répondants sont surtout intéressés par la disponibilité effective des deux types de ressources, quelle que soit l'organisation qui les sous-tend.

Evaluation des ressources documentaires de l'école

Le tableau 90 révèle que les répondants ont tendance à se montrer très satisfaits des fichiers (98.1%), du prêt et de la qualité des documents imprimés, ainsi que du nombre d'ouvrages de référence et d'ouvrages littéraires disponibles (82.4 à 91.7%). Ils sont encore relativement satisfaits du prêt des ressources audiovisuelles, du nombre d'ouvrages documentaires et de revues, de même que de la plupart des services offerts (67.1 à 78.6%). Ils sont, enfin, plus réservés en ce qui concerne le nombre et la qualité des ressources audiovisuelles disponibles (52 à 60.1%) et l'organisation de périodes à la bibliothèque pour l'initiation des élèves (49.3%). Précisons, également, qu'aucune réponse "très insatisfaisant" n'a été donnée.

On peut remarquer que les résultats sont assez élevés, dans l'ensemble, ce qui contraste avec la tendance à l'utilisation peu fréquente des ressources, relevée à plusieurs reprises (voir, par exemple, les tableaux 44, 45, 56, 61 et 71). Cette constatation nous amène à supposer la possibilité d'un biais incitant les répondants à donner une image positive des ressources de leur école, sans nécessairement les connaître de façon approfondie.

Cette évaluation nous semble, toutefois, être indicative de deux points faibles, à savoir la disponibilité de ressources audiovisuelles et l'organisation de séances d'initiation pour les élèves.

Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école

Nous commentons, dans cet aspect, les réponses les plus fortes (tableau 95), ainsi que les choix émis par les répondants (tableau 100).

Le tableau 95 révèle qu'au plus près de 60% des répondants accordent une grande ou très grande importance aux suggestions proposées[1].

On peut relever que les répondants mentionnent surtout l'acquisition de plus de ressources (imprimées et audiovisuelles), l'élaboration d'outils en relation avec les guides pédagogiques et la prévision de

---

[1] Précisons que les quatre suggestions suivantes ont également recueilli un nombre élevé de réponses moyennes: intervention des responsables dans les journées pédagogiques (40.1%), élargissement des heures d'ouverture (37.9%), organisation de sessions de perfectionnement pour les enseignants (36.9%) et acquisition de plus de journaux et de revues (36%).

périodes régulières pour les élèves. Ils manifestent, ensuite, un certain intérêt pour le perfectionnement des enseignants, pour leur participation aux décisions et pour le renforcement du personnel responsable des ressources.

Remarquons que les choix émis par les répondants privilégient les énoncés les plus cités, auxquels s'ajoute celui concernant le perfectionnement des enseignants. De plus, les premiers choix insistent sur l'élargissement des heures d'ouverture, qui passe en troisième position.

Ces résultats dénotent, selon nous, une tendance première à réclamer d'abord l'augmentation des ressources, mais aussi un intérêt pour leur utilisation pédagogique et pour un perfectionnement susceptible de la faciliter. On peut remarquer, en particulier, que les répondants insistent sur l'importance d'organiser des périodes régulières à l'intention des élèves, ce qui fait en quelque sorte écho à la faible évaluation émise précédemment sur ce point.

Capacité des élèves à utiliser et à exploiter les ressources documentaires et moyens de la développer

Selon le tableau 101, 48.5% des répondants sont d'avis que les élèves du secteur général sont capables d'utiliser la bibliothèque et d'exploiter les ressources documentaires lorsqu'ils quittent l'enseignement secondaire. Par contre, ils ne sont plus que 13.5% à soutenir la même position, en ce qui concerne les élèves du secteur professionnel.

On peut dire en d'autres termes, que les répondants sont assez réservés en ce qui concerne la capacité des élèves, surtout dans le secteur professionnel, ce qui laisse entendre que la situation se prête à des actions de compensation.

D'autre part, le tableau 102 indique un fort accord (88.9%) sur la nécessité d'une initiation spéciale, en bonne et due forme. Notons, toutefois, que 38% des répondants s'accordent également sur le fait que les explications des enseignants sont suffisantes à cet égard, ce qui suppose un certain recouvrement entre les deux positions et dénote, peut-être, quelques hésitations à propos de cette question. Soulignons, enfin, qu'à la lumière des faibles résultats relatifs au contact direct des élèves avec les ressources documentaires, ces réponses nous paraissent témoigner d'un besoin réellement perçu par les enseignants.

On peut relever, enfin, qu'il existe un écart très grand entre l'accord marqué des répondants sur la nécessité d'une initiation spéciale (88.9%) et la pratique, puisque la fréquentation de la bibliothèque avec la classe est plutôt faible (18.6%) et que les périodes correspondantes ne sont que rarement consacrées à l'initiation des élèves (11.2%). Selon nous, cet écart témoigne en partie d'une prise de conscience reliée à l'effet de sensibilisation de notre questionnaire, de même qu'il met en évidence l'ampleur du besoin à satisfaire.

Types d'initiation

Nous regroupons sous cet aspect les réponses concernant, d'une part, l'importance globale de trois types d'initiation proposés (tableau 103) et, d'autre part, l'importance que devraient leur accorder: les enseignants (tableau 104), les responsables des ressources (tableau 105) et le milieu familial (tableau 106).

Le tableau 103 révèle que les répondants accordent surtout de l'importance à l'acquisition de méthodes de travail (37.5%) et au développement d'habiletés à chercher l'information (85.6%) et qu'ils mentionnent moins l'organisation générale de la bibliothèque (65%).

Ces résultats indiquent, selon nous, que la recherche d'information est plus associée à l'acquisition de méthodes de travail qu'à l'organisation de la bibliothèque qui, pourtant, la sous-tend. Ils permettent, également, de supposer que la notion de "bibliothèque" est moins valorisée que celle d'"information".

De leur côté, les tableaux 104 à 106 précisent l'importance que devraient accorder, selon les répondants, les enseignants, les responsables des ressources et le milieu familial aux trois types d'initiation que nous avons identifiés. Les données globales correspondantes sont résumées ci-dessous:

	Importance accordée à l'initiation progressive des élèves		
	à l'acquisition de méthodes de travail	aux habiletés de recherche d'information	à l'organiation générale de la bibliothèque
Par les enseignants	90.9 150/165	69.8 111/159	39.7 60/151
Par les responsables des ressources	61.1 91/149	80.1 121/151	88.1 141/160
Par le milieu familial	53.3 73/137	35.7 50/140	28.2 40/142

On peut relever que les résultats dominants concernent: l'importance que devraient accorder les enseignants à l'acquisition de méthodes de travail (90.9%), celle que devraient accorder les responsables des ressources à l'organisation générale de la bibliothèque (88.1%) et aux habiletés de recherche d'information (80.1%) et celle que devrait accorder le milieu familial à l'acquisition de méthodes de travail (53.3%)[1].

Remarquons que les attributions des enseignants et des responsables de ressources se chevauchent pour une bonne part, en matière d'acquisition de méthodes de travail et d'habiletés de recherche d'information. Cette constatation signifie, selon nous, que les répondants - qui sont des enseignants - semblent a priori ouverts à un partage de responsabilité en ce qui concerne ces deux types d'initiation. Elle peut, cependant,

---

[1] Précisons que nous avons également obtenu un nombre considérable de réponses "moyennes", pour l'importance que devraient accorder les enseignants à l'organisation générale de la bibliothèque (36.4%) et pour celle que devrait accorder le milieu familial aux habiletés de recherche d'information (34.3%)

également expliquer certaines difficultés et ambiguïtés liées aux définitions respectives des rôles et des tâches de ces deux intervenants, comme il ressort de la recension des écrits. Précisons, enfin, que les répondants que nous avons rejoints sont des enseignants et que nous pourrions nous attendre à une autre répartition des réponses chez les responsables des ressources, auprès desquels de nouvelles investigations restent à faire.

Commentaires libres

L'occasion d'expression qu'offrait une dernière question ouverte a suscité 37 réponses (22%)[1]. Leur analyse de contenu révèle surtout:

1. des réactions à l'égard des ressources documentaires de l'école, exprimant: la satisfaction (2 mentions); l'insatisfaction (6 mentions); la perception des coupures budgétaires (3 mentions); la faiblesse des collections disponibles (4 mentions); le besoin d'une meilleure coordination entre les services (3 mentions); le manque de considération pour les demandes des enseignants (4 mentions);

2. certaines restrictions relatives: à l'utilisation des ressources dans telle discipline ou tel secteur (11 mentions); aux problèmes de temps et de planification (3 mentions); à la faiblesse de la préparation et de la motivation des élèves (2 mentions);

---

[1] La répartition par écoles est la suivante: Ecole 1 (33.3%); Ecole 2 (20.5%); Ecole 3 (28.1%); Ecole 4 (13.8%); Ecole 5 (25%); Ecole 6 (12.5%)

3. différentes remarques sur l'exploitation des ressources et leur intégration pédagogique (4 mentions).

On trouvera ci-dessous les extraits les plus significatifs de ces commentaires:

1. Réactions à l'égard des ressources documentaires de l'école:

> ...je sais que (notre bibliothèque) est bien documentée et bien tenue. La discipline est excellente, ce qui favorise une recherche ou un travail sérieux (Ecole 2);
>
> Parfois dans la bibliothèque règne une atmosphère de "soupçon" que je déteste! Ils ont tellement peur que des volumes disparaissent et pourtant, ce serait si plaisant de laisser "bouquiner" les élèves!... (Ecole 3);
>
> Une bibliothèque doit être un lieu de silence. Ici on a le droit de parler depuis cette année et c'est un enfer (Ecole 5);
>
> Toute demande est limitée par les budgets. Les besoins sont grands, les budgets, coupés... (Ecole 1):
>
> C'est presque illusoire quand on pense aux coupures budgétaires, d'espérer plus... (Ecole 3);
>
> Une des choses qui manque le plus souvent c'est le nombre d'exemplaires d'un même volume. Cela rend difficile l'utilisation de la biblio par un groupe classe pour faire des recherches (Ecole 3);
>
> La documentation spécialisée est moyenâgeuse... (Ecole 1);
>
> Ici, en plus de la bibliothèque, nous avons un service audiovisuel et un atelier de français. Les trois services, tout en ayant des objectifs

un peu différents, devraient avoir des buts communs, ce qui manque à certains égards (Ecole 2);

A chaque année, on fournit une liste de volumes ou revues propre à notre spécialité, mais l'entrée de documentation sur les tablettes est rare (Ecole 1);

Trop souvent on conçoit et on organise l'école en fonction de sa clientèle i.e. les élèves et on oublie le personnel qui y vit... Souvent l'information nous parvient par les élèves et non par les responsables. On prend trop souvent pour acquis que les profs savent... (Ecole 3);

2. Restrictions

L'enseignement des maths ne me donne pas tellement la chance de fréquenter la bibliothèque... (Ecole 2);

Comme enseignant au secteur professionnel je trouve bien peu de livres, documents, etc. s'adressant à mon secteur. Voilà pourquoi la médiathèque ne m'emballe pas trop (Ecole 5);

Beaucoup de réponses fournies sont toujours conditionnelles. Exemple: en enseignement religieux, nous ne disposons que de deux périodes de 70 mn par 7 jours... ce qui signifie, une fois tous les dérangements et imprévus arrivés, 35 à 36 heures ou périodes de réel TRAVAIL par groupe en classe (...) Alors, que reste-t-il pour courir à la biblio ou ailleurs??? (Ecole 4);

Tout cela est beau mais très théorique compte tenu de nos horaires, du nombre des étudiants dans les groupes (Ecole 2);

A part "la période d'étude le matin, les élèves ne vont à la bibliothèque que pendant des périodes prévues à l'intérieur des cours de français. Pourquoi le professeur d'anglais ou autres matières n'aurait-il

pas le même privilège, quitte à diminuer le temps passé à la bibliothèque avec les professeurs de français? (Ecole 4);

Je vais peut-être paraître pessimiste, mais tout au long de ce questionnaire, j'y ai vu de belles choses, j'oserais dire de belles espérances. En ce sens qu'il y a des objectifs qui, s'ils étaient en vigueur, entretiendraient le goût du livre chez l'étudiant, qui est sans cesse en évolution de curiosité, de créativité, ainsi qu'à la recherche de son autonomie. Malheureusement, peu de gens se soucient de ce qui peut se passer dans le monde scolaire. Je veux dire par ceci que beaucoup d'enseignants ne sont ou ne veulent pas s'impliquer. Pourquoi les juger ou leur reprocher leur attitude puisque, d'une année à l'autre, les gens se promènent d'une école à l'autre, d'une philosophie à l'autre. Je garde espoir que les objectifs qui se trouvent dans ce document y trouvent leur place... un jour (Ecole 5);

L'étudiant n'a pas l'habitude de la recherche personnelle (Ecole 1);

De toute façon, la motivation au travail intellectuel n'est présente que chez 10 à 12% de nos étudiants (Ecole 2);

Comment voulez-vous que les élèves utilisent des sources documentaires lorsqu'elles ont de la difficulté à lire? (Ecole 6);

3. Remarques

Les ressources sont là. Ce qui importe pour nous enseignants, c'est de savoir utiliser de façon éducative les ressources à notre portée, faire le lien avec la matière, intégrer ces ressources au programme, soit comme complément, soit comme moyen de capter l'attention ou de diversifier notre approche. Non pour passer le temps (Ecole 1).

Je pense surtout que pour l'enseignement de l'histoire du Canada/Québec la recherche documentaire systématique peut constituer une perte de temps. Compte

> tenu du fait que l'adolescent, selon certaines théories psychologiques, n'a pas encore atteint l'âge où il peut voir qu'il lui manque des pans entiers de la réalité pour atteindre une synthèse véritable, que les enseignements pertinents à une réflexion sur la réalité d'aujourd'hui sont souvent dispersés dans de nombreux livres pas nécessairement accessibles au niveau de compréhension de l'élève, je préfère personnellement fournir à l'élève des données brutes de réflexion que j'ai rassemblées pour insister plutôt sur la discussion des points de vue ainsi fournis, l'analyse, la synthèse et l'utilisation personnelle des contenus appliqués ensuite à la réalité contemporaine en vue de donner prise sur le futur. Dégager les concepts-outils de travail intellectuel - apprendre à lire un texte déjà trouvé pour en dégager les mécanismes idéologiques ensuite applicables ailleurs m'apparaissent fournir des outils de réflexion préalables à la recherche en bibliothèque (avec la perte de temps et souvent le rebâchage - la copie bêbête de passages - que cela implique). D'autres matières se prêtent à une meilleure utilisation de la bibliothèque. Personnellement, je crois que la recherche en bibliothèque en histoire est plus appropriée au niveau CEGEP et que le seondaire doit fournir les outils intellectuels pour s'y retrouver, dans les perspectives dignalées par Taba (Ecole 6).

On peut retenir que les répondants ont principalement saisi cette occasion de s'exprimer pour manifester leurs insatisfactions à l'égard des ressources disponibles, pour citer des obstacles à leur utilisation et pour faire part de certaines préoccupations pédagogiques. Notons que ces commentaires, qui réfèrent à des situations concrètes, atténuent l'évaluation assez positive des ressources et des services disponibles faite antérieurement. Ils soulignent, selon nous, l'existence

de diverses limitations dans l'utilisation quotidienne des ressources documentaires, tout en témoignant d'un certain intérêt à en faire une exploitation plus grande, pour peu que les conditions s'y prêtent. Ils rejoignent, ainsi, notre remarque sur l'écart entre la valorisation des objectifs relatifs à l'utilisation des ressources documentaires et les pratiques correspondantes.

4.1.4 Identification des groupes prédominants selon les dimensions retenues

Rappelons que nous avons retenu cinq dimensions selon lesquelles explorer les résultats; à savoir: les écoles, le secteur d'enseignement, les matières enseignées, le degré d'enseignement et la formation relative aux ressources documentaires, soit un total de 25 groupes possibles[1]. Nous avons rassemblé dans les tableaux synthèse de chaque partie (tableaux 43, 76 à 80 et 107 à 110) les groupes qui se dégagent pour les énoncés relatifs aux ressources documentaires imprimées, aux ressources documentaires audiovisuelles, et aux aspects pédagogiques. Nous identifions ci-dessous les groupes plus représentés et explorons quelques pistes d'explication.

En ce qui concerne les écoles (tableaux 43/A, 76 et 107) on peut noter la nette prédominance des Ecoles 4, 5 et 6.

---

[1] Ecoles 1 à 6; secteurs "général", "professionnel", "général et professionnel", et "orthopédagogie et accueil"; groupes de: "français", mathématiques", "sciences et technologie", "anglais", "histoire et géographie", "sciences morales", "autres matières générales" et "métiers"; groupes de: secondaire I-II, III à V et de "plusieurs degrés; groupes ayant reçu et n'ayant pas reçu une formation en ressources documentaires.

L'Ecole 4 est la plus représentée, pour l'ensemble des énoncés. Les répondants ont tendance à y privilégier davantage l'exposé multimédia et le travail de recherche. Ils font une plus grande mention d'énoncés relatifs aux ressources imprimées et aux aspects pédagogiques, dont ceux favorisant une utilisation directe des ressources par les élèves[1]. On peut relever, d'autre part, une insatisfaction marquée quant au nombre et à la qualité des ressources audiovisuelles disponibles, laquelle se répercute sur les suggestions d'en acquérir plus.

Cette école a un régime pédagogique normal et dispose d'une bibliothèque qui ne regroupe que très partiellement les documents audiovisuels.

L'Ecole 5 se dégage pour la plupart des énoncés. Les répondants y privilégient davantage l'enseignement par modules et le travail de recherche. On peut noter, en particulier: qu'ils favorisent le contact direct des élèves avec les ressources documentaires; que leurs choix pour ce que représente la bibliothèque se portent plus sur le caractère d'espace réservé aux élèves, d'endroit peu tranquille et d'endroit peu accueillant pour les enseignants; et qu'ils sont plus nombreux à considérer que les

---

[1]Dans l'ensemble, les énoncés relatifs à l'utilisation directe des ressources par les élèves concernent: la motivation à préparer une période à la bibliothèque; la demande faite aux élèves d'utiliser des documents écrits autre que les manuels ou les notes de cours; l'objectif visant à donner aux élèves le goût de consulter et d'utiliser par eux-mêmes des documents audiovisuels; l'autorisation de recourir à la bibliothèque pendant les cours, en particulier pour y faire des travaux; et la fréquentation de la bibliothèque avec les élèves.

enseignants, les responsables des ressources et le milieu familial devraient accorder de l'importance à l'organisation générale de la bibliothèque.

Cette école a opté pour l'horaire modulaire flexible et dispose d'une médiathèque, ainsi que de 19 "centres de ressources" spécialisés. Précisons qu'un centre de ressources de français a été installé à titre expérimental dans la médiathèque et qu'il a paru trop bruyant à certains, ce qui explique le choix d'"endroit peu tranquille" cité plus haut.

L'Ecole 6 se dégage pour la plupart des énoncés relatifs aux ressources documentaires audiovisuelles et aux aspects pédagogiques. Les répondants y privilégient majoritairement l'enseignement par modules et l'enseignement programmé. On peut relever, en particulier que leurs choix pour ce que représente la bibliothèque se portent plus sur les caractères d'espace réservé aux élèves et de plaque tournante dans l'école et qu'ils sont plus nombreux à estimer que les ressources documentaires sont importantes pour les responsables des ressources, les responsables des services pédagogiques et les enseignants.

Cette école a opté pour un système entièrement individualisé (Apprentissage Modulaire Individualisé), ce qui explique le caractère majoritaire des deux approches pédagogiques pratiquées, et elle dispose d'un centre multimédia, ainsi que de 12 "centres de ressources" spécialisés.

Nous avons cherché à identifier des caractéristiques susceptibles d'expliquer la prédominance de ces trois écoles. Il nous a d'abord semblé

que l'on pouvait attribuer une influence au régime pédagogique, puisque deux d'entre elles sont les écoles axées sur l'individualisation des apprentissages. Cette option permet, en effet, d'expliquer un recours plus grand aux ressources documentaires, que ce soit dans l'école à horaire modulaire flexible, où une part importante du travail de l'élève se déroule à la médiathèque ou dans les centres de ressources spécialisés, ou qu'il s'agisse de l'école entièrement individualisée, où prédomine l'apprentissage individuel à partir de modules préstructurés. Mais le fait que l'école qui se dégage le plus fortement ait un régime pédagogique normal nous incite à ne pas retenir l'option des deux autres écoles comme facteur unique d'explication. On peut considérer, cependant, que la mention plus grande des énoncés relatifs à l'utilisation directe des ressources par les élèves (dont, en particulier, le travail de recherche) représente aussi une tendance vers l'individualisation dans cette école, où elle correspond plutôt à des initiatives personnelles.

Il nous semble, ainsi, pertinent d'accorder une certaine importance au facteur "individualisation", qui apparaît, quoique qu'à des degrés variés, dans les trois écoles qui se dégagent le plus fortement. Cet aspect pourrait, en conséquence, faire l'objet d'études plus approfondies.

D'autres facteurs pourraient être reliés à la "visibilité" des ressources documentaires dans l'école, en termes d'organisation des ressources imprimées et audiovisuelles, de quantité de ressources et de services disponibles et d'importance qu'on leur accorde.

L'organisation des ressources imprimées et audiovisuelles en un centre multimédia ne semble intervenir que lorsqu'elle est reliée à l'option de l'école pour l'individualisation puisque, sur les trois écoles disposant d'un tel centre, seules les Ecoles 5 et 6 se dégagent fortement. Par contre, il n'est pas possible de la considérer comme un facteur d'explication unique, car elle ne peut être invoquée dans le cas de l'Ecole 4, où l'on commence à peine à envisager le regroupement des ressources (même si les ressources audiovisuelles y sont plus faiblement représentées). On peut, ainsi, supposer que le facteur "multimédia" est d'abord relié à la tendance à individualiser l'enseignement, laquelle entraînerait, en pratique, un besoin plus grand en ressources audiovisuelles.

L'examen de la quantité des ressources et des services disponibles, à partir des données présentées au chapitre 3, permet de mettre en évidence un autre facteur relié à l'individualisation, à savoir la disponibilité de centres de ressources spécialisés, en plus du centre multimédia (19, dans l'Ecole 5 et 12, dans l'Ecole 6). Ces centres, qui pourraient en particulier susciter une plus grande interaction entre les ressources documentaires et l'enseignement, sont toutefois partie intégrante des devis pédagogiques et renforcent le facteur "individualisation". Par contre, aucun autre élément ne se dégage dans le cas de l'Ecole 4.

Enfin, l'importance accordée aux ressources documentaires fait ressortir l'école entièrement individualisée, où les responsables des ressources, les responsables des services pédagogiques et la direction sont perçus comme plus intéressés par ces questions. Ce facteur s'ajoute

donc aussi au facteur "individualisation".

Les facteurs ayant trait à la "visibilité" des ressources documentaires viennent, en conséquence, surtout se superposer à l'option pour l'individualisation des apprentissages.

En ce qui concerne le secteur d'enseignement (tableaux 43B, 77 et 108), on peut relever la nette prédominance des deux groupes suivants:

- le secteur "orthopédagogie et accueil", qui se dégage pour la plupart des énoncés relatifs aux ressources audiovisuelles et aux aspects pédagogiques, dont ceux favorisant le contact direct des élèves avec les ressources documentaires;
- le secteur "général et professionnel", qui se dégage surtout pour les énoncés relatifs aux ressources documentaires imprimées et pour les aspects favorisant le contact direct des élèves avec les ressources documentaires.

On peut tenter d'expliquer la prédominance de ces deux groupes par le fait qu'il s'agit de répondants qui s'adressent à une plus grande variété d'élèves. En effet, les premiers interviennent en matière de besoins spécifiques d'adaptation ou d'apprentissage, tandis que les seconds ont à s'adapter tantôt aux élèves du secteur général et tantôt à ceux du secteur professionnel. Or, cette variété peut susciter le besoin d'un éventail plus grand d'approches pédagogiques, ainsi que la recherche de

situations d'individualisation, comme tendrait à le confirmer l'importance plus grande accordée par ces groupes à deux approches médiatisées, dont le travail de recherche.

En ce qui concerne les matières enseignées (tableaux 43C, 78 et 109), on peut relever la nette prédominance des trois groupes suivants:

- le groupe des "autres matières générales", qui se dégage pour la plupart des énoncés;
- le groupe d'"histoire et géographie", qui se dégage également pour la plupart des énoncés et, en particulier, ceux relatifs au contact direct des élèves avec les ressources documentaires;
- le groupe des "sciences morales", qui se dégage surtout pour la plupart des énoncés relatifs aux ressources imprimées et au contact direct des élèves avec les ressources documentaires.

De plus, deux autres groupes se dégagent un peu moins fortement:

- le groupe de "français", qui se dégage surtout pour la plupart des énoncés relatifs aux ressources documentaires imprimées et au contact direct des élèves avec les ressources documentaires;
- le groupe des "métiers", qui se dégage surtout pour les énoncés relatifs aux ressources imprimées et audiovisuelles.

On peut essayer d'expliquer ces résultats par le fait qu'il s'agit de matières susceptibles de nécessiter un contact plus direct avec les documents. En effet, les "autres matières générales", sont des

matières à caractère créatif (arts, techniques audio-visuelles) ou informatif (information scolaire) qui génèrent une plus grande variété de besoins documentaires. De leur côté, l'histoire et la géographie peuvent demander l'éclairage de sources documentaires complémentaires et diversifiées. Quant aux sciences morales, elles supposent des documents de découverte, de comparaison, et d'approfondissement des valeurs. Enfin, le français peut orienter les élèves vers l'examen de différents modes d'expression et vers l'élargissement culturel, alors que les métiers, plus techniques, sont susceptibles de requérir une documentation spécialisée. Notons que, sauf les métiers, toutes les autres matières citées ont tendance à accorder une plus grande importance au travail de recherche.

En ce qui concerne le degré d'enseignement (tableaux 43D, 79 et 110A), on peut relever la nette prédominance de deux groupes, à savoir:

- le groupe de secondaire V, qui se dégage surtout pour les énoncés relatifs aux ressources imprimées et au contact direct des élèves avec les ressources documentaires;
- le groupe de "plusieurs degrés", qui se dégage surtout pour les énoncés relatifs aux ressources audiovisuelles et au contact direct des élèves avec les ressources documentaires.

La prédominance de ces groupes pourrait s'expliquer par une tendance à diversifier les sources d'apprentissage dans les degrés les plus élevés, ainsi que par la variété des besoins dans des degrés différents. Notons, en particulier, que ces deux groupes ont également tendance à privilégier le travail de recherche.

Notons, enfin, que la formation aux ressources documentaires ne fait ressortir aucun groupe de façon prédominante, ce qui n'est pas très étonnant, si l'on se rappelle que plus de 60% des répondants n'ont pas reçu de telle formation. Précisons, par contre, que ceux d'entre eux qui ont donné une réponse positive sont plus nombreux dans deux des dimensions que nous venons de commenter, à savoir l'école entièrement individualisée et le secteur "général et professionnel". On peut, ainsi, supposer que la formation et le perfectionnement relatifs aux ressources documentaires ont tendance à être reliés à l'option pour l'individualisation des apprentissages. Notons que cette supposition se vérifie dans le cas de l'Ecole 6, où tous les enseignants ont suivi un cycle de formation aux techniques audiovisuelles, ce qui pourrait expliquer, également, la mention plus grande des ressources audiovisuelles, dans cette école.

En résumé, l'examen des groupes dominants selon les dimensions retenues fait principalement ressortir les groupes suivants:

- les Ecoles 4, 5 et 6;
- les secteurs "orthopédagogie et accueil" et "général et professionnel";
- les "autres matières générales", l'histoire et la géographie, les sciences morales, le français et les métiers;
- les groupes de secondaire V et de "plusieurs degrés".

Or, ces groupes semblent présenter des caractéristiques communes, à savoir principalement:

- une orientation plus forte vers le contact direct des élèves avec les ressources documentaires, qu'il s'agisse: de l'option pour l'individualisation, dans deux écoles sur trois; de la pratique plus grande, par presque tous les groupes[1], du travail de recherche et des approches préstructurées; ou encore de la mention plus forte des énoncés relatifs à ce contact, par également presque tous les groupes[2];

- un besoin plus grand de sources documentaires diversifiées qu'il s'agisse: surtout de ressources imprimées (Ecole 4, secteur "général et professionnel", sciences morales, français et secondaire V); surtout de ressources audiovisuelles (Ecole 6, secteur "orthopédagogie et accueil" et "plusieurs degrés"); ou encore des deux types de ressources (Ecole 5, "autres matières générales" et "métiers");

- une représentation plus grande de groupes qui s'adressent à des clientèles variées, soit: ceux des secteurs "orthopédagogie et accueil" et "général et professionnel"; celui des "autres matières générales" et celui de "plusieurs degrés".

On peut également relever que certains de ces groupes semblent eux-mêmes reliés entre eux, puisque: les répondants de l'Ecole 4 sont plus nombreux à enseigner l'histoire et la géographie et à rejoindre les élèves de "plusieurs degrés"; que ceux de l'Ecole 5 sont plus nombreux à enseigner le français; que ceux du secteur "général et professionnel" enseignent surtout le français et les "autres matières générales". De

---

[1] Sauf celui d'"orthopédagogie et accueil" et ceux des degrés

[2] Sauf l'Ecole 4, les "autres matières générales" et les "métiers".

plus, les répondants de l'Ecole 4 et ceux du secteur "général et professionnel" ont la caractéristique commune de compter plus de 20 ans d'expérience dans l'enseignement.

Ces groupes nous paraissent, ainsi, mettre en lumière un certain nombre de facteurs reliés à une utilisation plus grande de la bibliothèque et des ressources documentaires, de même qu'à des opinions plus positives à leur égard. Ils ne représentent, toutefois, que des pistes pour des recherches confirmatoires plus spécifiques qui permettraient, en particulier, de préciser la force de cette relation et, éventuellement, le sens des interactions entre les facteurs. Ajoutons qu'elles devraient prendre en considération différentes autres caractéristiques relatives à l'organisation et au fonctionnement de la bibliothèque ou du centre multimédia, comme, par exemple, les ressources humaines, les activités d'animation et l'accessibilité. Enfin, il nous paraîtrait intéressant de chercher à expliquer les raisons de la faible représentation des autres groupes, en particulier ceux du secteur général et des premiers degrés, où le potentiel des ressources documentaires gagnerait, cependant, beaucoup à être plus exploité. Nous pensons, quant à nous, que les répondants de ces groupes peuvent être moins sensibilisés à ce potentiel et moins motivés à l'utiliser, surtout s'ils estiment que le secteur, les matières ou le degré s'y prêtent moins. Mais cette question devrait être étudiée plus en profondeur, par exemple dans le cadre d'études de cas.

Nous concluons cette partie relative au vécu des enseignants en reliant nos principaux résultats aux questions de recherche correspondantes.

En ce qui concerne l'utilisation de la bibliothèque et des ressources documentaires de l'école (question 2.1.1), nous avons constaté que les répondants ont surtout tendance à y recourir peu intensivement et de façon occasionnelle pour des fins pédagogiques, et qu'ils ne semblent guère inciter les élèves à les exploiter directement. On peut souligner, cependant, que cette faible utilisation contraste avec la valorisation des objectifs correspondants, ce qui nous conduit à faire l'hypothèse d'intentions qui n'arrivent à se concrétiser que partiellement. Nous notons, également, une certaine ouverture des répondants au potentiel pédagogique que représentent les ressources documentaires, principalement en ce qui concerne l'utilisation individuelle des ressources écrites.

En ce qui concerne les opinions des répondants (question 2.1.2), les résultats révèlent que ces derniers sont, dans l'ensemble, assez positifs quant aux fonctions de la bibliothèque scolaire. Ils ont tendance à voir cette dernière comme un espace culturel et documentaire, destiné prioritairement aux élèves, et ils y investissent peu eux-mêmes du point de vue pédagogique, même s'ils retiennent certaines suggestions à cet égard. Leur évaluation, qui est également assez positive, souligne cependant une faiblesse au niveau des ressources audiovisuelles disponibles et de l'organisation de séances d'initiation pour les élèves. De plus, la nécessité d'une initiation spéciale, en bonne et due forme, fait l'objet d'un fort consensus. Selon les répondants, cette dernière devrait essentiellement porter sur l'acquisition de méthodes de travail et sur le développement d'habiletés à chercher l'information, alors que l'organisation

générale de la bibliothèque est moins mentionnée.

En ce qui concerne les dimensions que nous avons explorées (question 2.1.3), nous avons identifié une douzaine de groupes qui mettent en lumière différents facteurs explicatifs de pratiques et d'opinions plus fortes, en particulier: l'orientation vers l'individualisation lorsqu'elle se traduit par un contact direct plus grand des élèves avec les ressources documentaires, le besoin plus grand de sources documentaires diversifiées et le fait de s'adresser à des clientèles variées.

Ces résultats témoignent, selon nous, tout autant d'une faible utilisation pédagogique de la bibliothèque et des ressources documentaires, que d'une relative ouverture vers une plus grande utilisation, pour peu que les conditions s'y prêtent. Ils soulignent, en outre, un large consensus sur la nécessité de prévoir une initiation spéciale à l'intention des élèves.

4.2 Résultats de l'enquête auprès des élèves

Nous aborderons successivement, dans cette partie, les points suivants: 1) présentation des caractéristiques générales des répondants; 2) données relatives à la lecture; 3) données relatives à l'utilisation de la bibliothèque de l'école; 4) opinions des répondants face à la bibliothèque de l'école et à son exploitation; 5) identification des groupes prédominants selon les dimensions retenues.

4.2.1 Caractéristiques générales des répondants

Les tableaux 111 à 116 permettent de préciser les caractéristiques générales des répondants.

Les filles sont plus nombreuses (54.8%) que les garçons (45.2%). Cette répartition est plus forte dans le secteur professionnel (74.4%, ce qui s'explique par la dominante "féminine" des groupes de ce secteur que nous avons pu rencontrer.

51.9% des répondants se trouvent en secondaire III ou IV, contre 48.1%, en secondaire V-VI[1]. Les élèves du groupe III-IV sont plus nombreux dans l'école 3 (76.3%) et ceux du groupe V-VI appartiennent essentiellement au secteur professionnel (85.1%).

---

[1] Rappelons que nous voulions recueillir des informations concernant les élèves du début et de la fin du deuxième cycle du secondaire (secondaire III et V). Les circonstances nous ont, toutefois, amenée à identifier plutôt un groupe d'élèves de secondaire III - IV (comprenant 41 élèves de secondaire IV, sur un total de 332) et un groupe d'élèves de secondaire V-VI (comprenant 29 élèves de secondaire VI, sur un total de 308).

Les répondants appartiennent majoritairement au secteur général (81.1%), qui est plus représenté dans les Ecoles 6 (94.8%) et 3 (91.8%). Seuls 18.9% appartiennent au secteur professionnel[1].

Enfin, les intérêts des répondants se portent surtout vers cinq sujets, cités par 70 à 81% d'entre eux, à savoir: les problèmes des jeunes, les sports et les jeux, les métiers et les professions, le monde vivant et les problèmes du monde d'aujourd'hui. On peut remarquer, en particulier, la persistance de l'intérêt pour les problèmes des jeunes, qui figurait déjà en tête dans les enquêtes antérieures de Szpakowska (1970, p. 37) et de Hould (1980, p. 52).

4.2.2 Données relatives à la lecture

Nous présentons ci-dessous, d'une part, les résultats relatifs à la lecture en général et, d'autre part, ceux concernant la lecture pour des travaux scolaires.

La lecture en général

Nous abordons tout d'abord la question de la lecture comme activité de loisir. D'après le tableau 118, cette dernière recueille 6.8% des mentions concernant les loisirs préférés, ce qui la place au cinquième rang, après le sport (24%), les rencontres avec des amis (19.8%), la musique (18%) et la télévision (8.6%). On peut noter qu'elle se situe au

---

[1] Les sections professionnelles mentionnées sont les suivantes: coiffure et soins esthétiques (22 répondants); commerce et comptabilité (66 répondants); électronique (11 répondants); hydrothermie et réfrigération (5 répondants); dessins technique (4 répondants); cuisine professionnelle (3 répondants); imprimerie (3 répondants); mécanique automobile (2 répondants).

quatrième rang des premiers loisirs cités, avec 4.3% des mentions, qui correspondent sensiblement aux 4.9% mis en évidence en 1978/79 par Hould (1980).

De plus, 47.8% des répondants[1] ont cité la lecture parmi les cinq activités de loisir qu'ils préfèrent. On peut remarquer que ce pourcentage se situe entre celui de 45%, obtenu en 1970 par Szpakowska, et celui de 56.7%, obtenu en 1978/79 par Hould. Il indique selon nous, que la fonction "loisir" de la lecture est loin d'être négligeable pour près de la moitié des jeunes que nous avons rejoints.

La fréquence de ces lectures est moyenne: le tableau 120 révèle, en effet, que 42.9% des répondants lisent "parfois" (entre 15 minutes et 1 heure par jour) en dehors des travaux scolaires et que seuls 27.5% s'y consacrent "souvent" (durant une heure ou plus).

Cependant, lorsque comptés ensemble, ces répondants sont plus nombreux (70.4%) que ceux ayant cité la lecture parmi leurs loisirs préférés (47.8%). Et inversement, plus de la moitié de ceux qui ne l'ont pas citée affirment, toutefois, lire parfois (43.2%) ou souvent (10.2%)[2].

Ces résultats indiquent, selon nous, qu'une bonne part des répondants ne considèrent pas uniquement la lecture comme un "loisir", ce qui

---

[1] Soit 298 répondants, sur un total de 623.

[2] Soit 140 répondants qui lisent "parfois" et 33 qui lisent "souvent", sur un total de 324 n'ayant pas cité la lecture dans leurs loisirs préférés.

signifie qu'ils accordent également d'autres fonctions à la lecture, parmi lesquelles on peut supposer la réponse à des besoins d'information - une question qui a été peu étudiée en tant que telle comme il ressort de la recension des écrits.

On remarque, ensuite, d'après le tableau 121, que le type de lectures préféré est majoritairement celui de journaux, de revues et de magazines, mentionné par 65.3% des répondants. Par contre, les livres d'aventure et les contes sont moins cités (37.2%), de même que les livres sur des sujets (33.2%) et les bandes dessinées (26.7%)[1].

On peut, en outre, constater que 84.6% des répondants sont des lecteurs assidus de l'un et/ou l'autre type de documents, comme le montre la figure 11.

L'examen de la figure 11 révèle, toutefois, que ces lectures ne se recoupent que partiellement, puisque: 1) 39.6% des répondants se cantonnent à un type de lecture (romans ou revues ou livres sur des sujets); 2) que 39.4% font deux types de lecture; 3) et qu'à peine 5.6% font les trois types de lecture considérés.

Ces résultats précisent, selon nous, que les habitudes de lecture sont différenciées, ce dont il faudrait tenir compte au moment de la

---

[1] 18.4% des répondants ont aussi donné des exemples d'"autres lectures préférées", dont les dominantes sont: les biographies et best-sellers, les magazines (tels que Playboy), les photoromans, les livres de science et de technologie et les ouvrages de science-fiction et de fantastique.

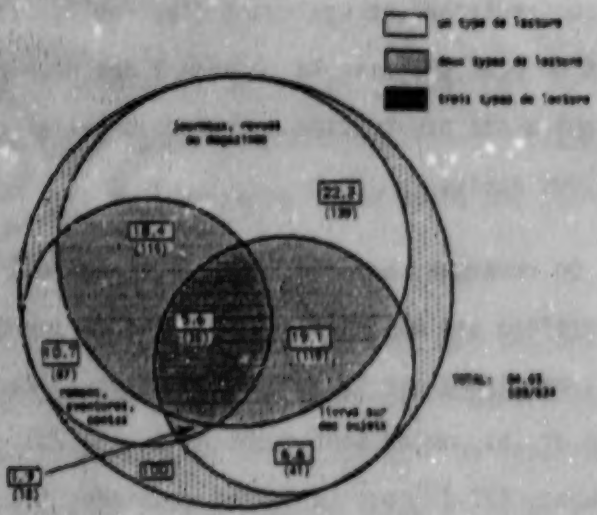


Fig. 11 - Recoupement entre les trois types de lecture préférés les plus cités (réponses "souvent" et "toujours).

planification d'activités de promotion ou d'animation.

Enfin, le tableau 122 précise que près de 72% des répondants déclarent lire au moins un livre par mois et qu'ils sont surtout nombreux à en lire un ou deux (47.1%).

Dans l'ensemble, les résultats qui précèdent indiquent que les répondants sont d'assez bons lecteurs, en partie pour leurs loisirs, et en partie pour d'autres fins. Notons que ces dernières peuvent comprendre des besoins d'information et d'approfondissement auxquels les bibliothèques semblent ne pas toujours répondre de façon adéquate, comme le relève en

particulier Szpakowska (1970).

La lecture pour les travaux scolaires

Précisons tout d'abord, à partir du tableau 123, que près de 85% des répondants passent moins d'une heure par jour aux études (devoirs, travaux, lectures).

Le tableau 124 révèle, ensuite, que les professeurs demandent peu aux répondants de faire des lectures en-dehors des cours: on note, en effet, 51.6% de demandes "rares", 34.3% de demandes "occasionnelles" et seulement près de 10% de demandes régulières et fréquentes.

Nous pouvons remarquer que ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus auprès des enseignants, puisque seulement 14.5% de ces derniers déclarent requérir fréquemment des lectures complémentaires (tableau 61).

De son côté, le tableau 125 montre que les répondants utilisent surtout les manuels et les notres de cours (67.1%) pour faire des travaux demandés. Ils citent un un peu moins les ouvrages de référence[1] (40.8%) et nettement moins les ressources imprimées plus générales, comme les articles de journaux et de revues, les "autres livres"[1] (15 à 20%), et les ressources audiovisuelles (10.7%).

---

[1]Les ouvrages de référence et les "autres livres" donnent également lieu à un nombre important de réponses "moyennes" (34.1% et 33.4%).

Les résultats qui précèdent se complètent lorsque l'on examine l'importance accordée aux moyens d'apprendre. Le tableau 126 indique, en effet, que les moyens les plus cités sont, dans l'ordre: les notes de cours (79.2%), les stages et les ateliers (58 et 57.4%), les manuels (51.4%) et les ouvrages de référence (49%). Viennent ensuite les mass media (radio, cinéma, télévision) (38.5%) et les documents audiovisuels (25.6%). Les journaux et revues, les musées, les "autres livres" et les photocopies ne sont, enfin, mentionnés que par 18 à 21 pour cent des répondants[1].

Ces résultats montrent que les moyens d'apprendre considérés comme les plus importants par les répondants sont surtout scolaires (notes de cours, manuels) et pratiques (stages et ateliers). A part la mention plus importante des ouvrages de référence, on peut remarquer que les ressources documentaires plus générales que l'on peut trouver dans la bibliothèque ou la médiathèque de l'école (documents audiovisuels, journaux et revues, autres livres) donnent plutôt lieu à une image "moyenne" en tant que moyens d'apprendre, de même que les mass media. On peut penser que ces ressources ne sont peut-être pas assez connues des élèves et qu'elles pourraient, en conséquence, faire l'objet d'une plus grande attention.

---

[1] Notons également un nombre important de réponses "moyennes" pour: les autres livres (46.6%), les photocopies (38.5%), les ouvrages de référence (34.9%), les mass media (34.2%), les journaux et revues (31.6%) et les documents audiovisuels (31.1%).

Enfin, le tableau 130 indique que les livres lus ou ceux utilisés pour les travaux scolaires sont d'abord les livres personnels (35.6%, réponse encore renforcée par la mention de 25.4% d'achats personnels), puis ceux de la bibliothèque de l'école[1] (30.2%) et de la bibliothèque municipale (22%). On peut préciser que, si l'on additionne les réponses fortes et moyennes, les livres personnels sont cités par 80%[2] des répondants, et que la bibliothèque de l'école se situe nettement plus en arrière, avec 54.1% des réponses[2].

Nous avons trouvé intéressant d'examiner nos résultats à la lumière de ceux de Szpakowska (1970, p. 227) et de Hould (1980, p. 9) qui se sont également intéressés à la provenance des livres lus:

Enquête de Szpakowska (réponses "surtout"):	Enquête de Hould (source principale):
- de ma propre bibliothèque (35%)	- de ma propre bibliothèque (40.5%)
- je les achète (31%)	- de la bibliothèque scolaire (22.8%)
- de la bibliothèque scolaire (16%)	- de la bibliothèque familiale (15.7%)
- de la bibliothèque publique (15%)	- de la bibliothèque publique (9.5%)

---

[1] De même que pour le questionnaire aux enseignants, nous avons conservé le terme de "bibliothèque", qui est le plus répandu dans les écoles polyvalentes. Ce terme s'élargit cependant automatiquement à celui de "médiathèque" ou de "centre multimédia" dans les écoles où un tel centre existe où les deux appellations ont tendance à coexister dans la pratique.

[2] Soit 500 répondants, sur un total de 625, pour les livres personnels, et 338, pour la bibliothèque de l'école.

On peut remarquer que nos résultats sont plus forts dans l'ensemble, ce qui peut s'expliquer par l'extension de notre question aux livres utilisés pour les travaux scolaires, en plus des livres lus. Notons que la prédominance des livres personnels et de la bibliothèque scolaire se maintient. La remarque de Szpakowska (1970, p. 111), selon laquelle "de nombreux élèves cherchent à se procurer des livres en dehors de centres d'information institutionnalisés (bibliothèques)" et qu'ils participent à un "circuit lettré des adolescents" reste cependant vraie, vu l'importance de la bibliothèque personnelle, complétée par les achats, et les échanges avec les amis ou les frères et les soeurs.

On peut retenir de ces résultats que la bibliothèque de l'école est mentionnée par un peu plus de la moitié des répondants mais que seuls près de 30% d'entre eux déclarent qu'elle est une source utilisée fréquemment, ce qui correspond à une utilisation assez limitée, dans l'ensemble.

Cette faible utilisation est, selon nous, à mettre en relation avec la faible demande des professeurs de faire des lectures en-dehors des cours, ainsi qu'avec les faibles utilisation et considération que les ressources documentaires à caractère général suscitent chez les élèves. Elle contraste, toutefois, avec la tendance vers des lectures différenciées, ce qui nous incite à supposer que les répondants:

- ne sont pas nécessairement informés de l'éventail des ressources disponibles et de l'exploitation qu'ils peuvent en faire;
- peuvent associer la bibliothèque de l'école à des activités scolaires et ne pas s'y adresser pour des besoins d'information plus généraux;

- sont limités, voire rebutés, par certains obstacles relatifs à l'accessibilité (horaires, règlements, accueil...);

- ne soit pas assez sollicités par les collections offertes qui peuvent ne pas répondre à leurs besoins et à leurs intérêts.

4.2.3 L'utilisation de la bibliothèque de l'école

Cette partie est consacrée à la fréquentation de la bibliothèque de l'école, à titre individuel et/ou avec la classe.

Fréquentation de la bibliothèque à titre individuel

Le tableau 132 indique que 58.5% des répondants ont affirmé qu'ils fréquentaient la bibliothèque de l'école à titre individuel (seuls ou avec des camarades).

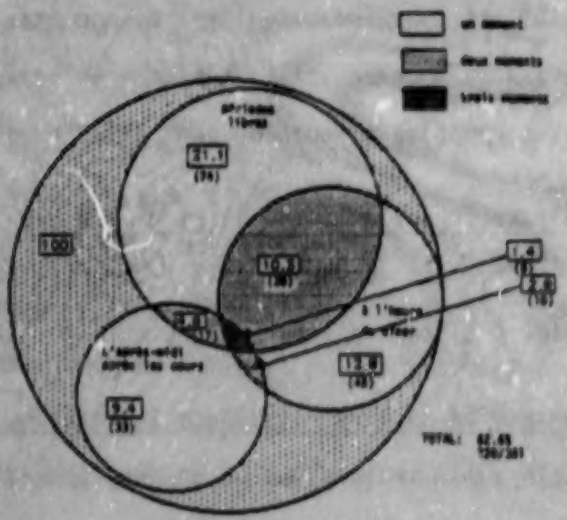
Ces résultats sont, cependant, plus faibles lorsque détaillées selon la fréquence de la venue aux différents moments de la journée. En effet, le tableau 133 montre que, parmi les utilisateurs ayant donné une réponde affirmative, ceux qui viennent fréquemment sont, au plus, 38% dans les périodes libres et 27.4% à l'heure du dîner, soit respectivement 21.5% et 15.5%, par rapport au chiffre total des répondants[1]

D'autre part, la figure 12 précise comment se recoupent les différents moments de venue à la bibliothèque.

---

[1] C'est-à-dire, dans l'ordre, 136 et 93 répondants, sur un chiffre total de 634 ayant répondu à cette question.

A) Périodes libres, heure du dîner et après-midi après les cours:



B) Périodes libres, matin, avant les cours et entre deux périodes de cours:

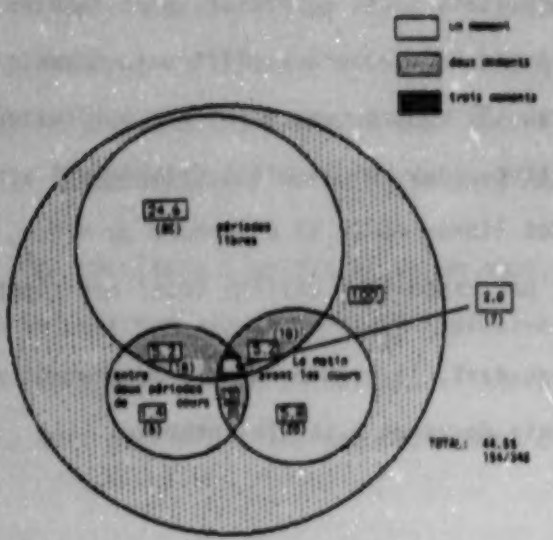


Fig. 12 - Recoupement entre les moments de venue fréquente à la bibliothèque de l'école (réponses "souvent" et "toujours").

Ces recoupements entraînent deux constatations. La première est que 62.6% des utilisateurs fréquents, soit 34.7% du nombre total de répondants[1], se partagent entre "les périodes libres", "l'heure du dîner" et "l'après-midi après les cours" (partie A de la figure), tandis que 44.5% d'entre eux, soit 24.2% du nombre total de répondants[2] se partagent entre "les périodes libres", "le matin avant les cours" et "entre deux périodes de cours" (partie B de la figure). La seconde constatation souligne que ce ne sont pas les mêmes répondants qui viennent aux différents moments de la journée, puisque 43.3% et 31.8% des répondants qui viennent fréquemment ne viennent qu'à un seul moment, contre 17.9% et 10.7%, qui viennent à deux moments, et seulement 1.4% et 2%, qui viennent aux trois moments considérés.

On peut retenir de ces résultats globaux que, si 58.5% des répondants déclarent se rendre à la bibliothèque de leur école, ils ne sont plus, au mieux, que près de 35 pour cent à s'y rendre fréquemment - et ce, en se répartissant entre différents moments de la journée.

Ces résultats signifient, selon nous, que la bibliothèque de l'école n'est pas fréquentée de façon intensive par les répondants, ce qui implique: soit qu'ils n'en voient pas l'intérêt ou n'en ressentent pas le besoin, soit qu'ils n'y ont pas facilement accès.

---

[1]Soit 220 répondants, sur un total de 634.

[2]Soit 154 répondants, sur un total de 634.

Soulignons, en particulier, que les résultats qui précèdent sont à considérer à la lumière des politiques d'ouverture des bibliothèques et centres multimédia, telles que présentées au chapitre III (tableau 7). Rappelons que le nombre d'heures d'ouverture varie entre 5h23 et 8h30 et que l'heure du dîner donne lieu à deux types de pratiques: fermeture totale durant 40 minutes à une heure (Ecoles 2, 4, 5 et 6) ou ouverture limitée aux élèves qui viennent pour une période entière (Ecoles 1 et 3). Or, le tableau 134 révèle que la fréquentation à l'heure du dîner est plus forte dans ces deux dernières écoles, ainsi que dans les Ecoles 2 et 5, où la fermeture commence à 11h ou à 11h30. Ainsi peut-on dire qu'aucune bibliothèque n'offre d'ouverture libre et continue à l'heure du dîner.

Notons que ces résultats concernant l'ouverture de la bibliothèque rejoignent une remarque faite par le Conseil supérieur de l'éducation, dans son analyse de la situation des élèves au secondaire:

> Fréquenter la bibliothèque est à peine plus commode. Elle est fermée en même temps que l'école, de quinze à quarante minutes après les cours; on n'a pas le temps d'y faire ses devoirs. Le midi, des politiques diverses n'en assurent que rarement le libre accès (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1980a, p. 14).

Les constatations qui précèdent nous amènent ainsi à supposer qu'une ouverture étendue et continue pourrait avoir un effet considérable sur la fréquentation de la bibliothèque, d'autant plus que la venue des répondants a tendance à se répartir entre les différents moments de la

journée scolaire. Précisons, d'ailleurs, que les répondants ont opté sur une suggestion allant dans ce sens (tableau 161) et que les commentaires libres reflètent également leurs préoccupations à cet égard. On peut mentionner, enfin, que 83% des élèves de l'Ecole 5 ont répondu qu'ils souhaitent "que la médiathèque soit ouverte le midi", lors d'un sondage mené par la Direction (appendice H).

Le tableau 135 révèle que, dans l'ensemble, les répondants qui viennent individuellement à la bibliothèque de l'école s'y rendent surtout pour s'"installer au calme pour étudier" (46.1%), pour "emprunter des livres" (34.9%), pour "chercher des informations sur des sujets" (34.4%) et pour utiliser les documents pour des travaux (29.2%). On peut noter, également, une part plus faible de travail et d'échanges avec des camarades, ainsi qu'une part de récréation, avec la lecture de bandes dessinées et la détente.

Enfin, le tableau 139 révèle que 37.6% des répondants cherchent à la bibliothèque de l'école des livres, des revues ou d'autres documents qu'ils n'y trouvent pas. Ils ont cité, plus précisément, 111 catégories ou titres de livres, 133 sujets, 32 titres ou catégories d'autres livres ou documents, et 132 titres ou catégories de revues.

En ce qui concerne les livres, on peut noter que sont cités:

1) des catégories générales, comme: romans et romans d'amour (36 mentions, surtout par des filles); récits, biographies et livres d'aventures (14 mentions, principalement par des garçons); policiers, science fiction et humour (11 mentions, surtout par des garçons; best-

sellers (10 mentions, surtout par des filles);

2) 25 titres particuliers (19 par des filles et 6 par des garçons), dont un seul (L'herbe bleue) est cité plusieurs fois;

3) quatre collections: "Harlequin", "Le Club des cinq" et "Turquoise" (16 mentions, par des filles) et "les six compagnons" (1 mention, par un garçon);

4) sept mentions d'ouvrages d'auteurs (4 par des filles: Henry Troyat, Barbara Cartland, Kaza, "auteurs québécois"; et 3 par des garçons: Han Suyin, James Bond et "les ouvrages moins connus des grands auteurs");

5) sept mentions de sujets, comme: "une histoire d'adolescent", "une histoire de drogues", "l'histoire de la musique du groupe Genesis".

En ce qui concerne les sujets sur lesquels les répondants aimeraient trouver des livres à lire ou à consulter, on peut relever les dominantes suivantes: sports et jeux (31 mentions); métiers et professions (10 mentions); amour et sexualité (8 mentions); para-psychologie (8 mentions); sciences (6 mentions); pays (6 mentions); techniques de pointe et découvertes récentes (5 mentions); esthétique et soins du corps (5 mentions); avions, autos, navire (5 mentions); astrologie (5 mentions); sujets d'actualité (5 mentions).

En ce qui concerne les "autres livres ou documents", on peut citer: les photo-romans (9 mentions); les bandes dessinées (6 mentions); les revues et magazines (4 mentions); ainsi que les mentions d'atlas.

de comics, de films, de dépliants et de documents "audio".

En ce qui concerne les revues, périodiques ou magazines, les titres ou catégories qui se dégagent sont les suivants: le lundi (21 mentions); Playboy et Penthouse (13 mentions); revues de sports (13 mentions); revues de musique rock (12 mentions); revues d'esthétique et de mode (11 mentions); Croc et Le Magazine illustré (9 mentions); Fille d'aujourd'hui (7 mentions); L'inexpliqué (6 mentions); et des "revues de l'étranger" (5 mentions).

On peut retenir que, dans l'ensemble, les demandes sont plutôt variées et qu'elles semblent correspondre aux intérêts dominants des jeunes, tels que mentionnés précédemment (tableau 117). Elles soulignent, en particulier, une certaine frustration des répondants, lorsqu'ils ne trouvent pas ce qu'ils cherchent dans les collections offertes. Nous rejoignons, ainsi, l'interrogation de Szpakowska (1970) sur l'adéquation aux "besoins culturels des jeunes" des collections disponibles dans les bibliothèques scolaires. L'auteur se demandait, en particulier, si "la désaffection des jeunes à l'égard des bibliothèques" ne pouvait pas être due, entre autres causes, à des critères de choix inadéquats, surtout en ce qui concerne l'acquisition de titres pour adultes (Ibid., pp. 230-234). On peut, en conséquence, suggérer qu'il conviendrait d'être à l'écoute des besoins des jeunes, particulièrement au moment du choix des acquisitions, ce qui correspond d'ailleurs également à une suggestion considérée comme importante par les répondants.

Fréquentation de la bibliothèque avec la classe[1]

On peut constater, d'après les tableaux 140 et 141, que 74.6% des répondants ont déclaré s'être rendus à la bibliothèque de l'école avec leur classe au cours des cinq mois qui ont précédé notre enquête, principalement en français (50% des mentions) et en sciences morales ou religieuses (25%). Notons que ces matières ont déjà été identifiées comme entraînant la plus forte utilisation de la bibliothèque "sur horaire" (élèves seuls ou élèves avec professeur) par Bélanger et Pham Dang (1976, p. 98), lors d'une étude plus générale auprès des professeurs du secondaire.

Remarquons, cependant, que l'examen de la fréquence des venues atténue la portée de cette fréquentation, à première vue assez importante.

Les résultats du tableau 142 révèlent, en effet, que ces périodes à la bibliothèque ont surtout tendance à être peu fréquentes, avec 75.3% des mentions de 1 à 4 périodes au cours des cinq mois précédents (soit une fréquence de moins d'une fois par mois) et 35.4% de mentions d'une seule venue. Par contre, près du quart des mentions réfèrent à des venues plus nombreuses, en particulier en français, où elles sont de 10 à 15 fois, au cours des cinq mois précédents (soit

---

[1] En raison du système entièrement individualisé en vigueur dans l'Ecole 6, les élèves de cette école n'ont pas répondu à la question correspondante, ni à celles qui y sont associées (questions 17 à 20). Par contre, l'horaire modulaire flexible, instauré dans l'Ecole 5, peut donner lieu à ce type de fréquentation de la médiathèque.

environ une fois par semaine).

Quant aux activités qui se déroulent durant les périodes à la bibliothèque, elles sont surtout consacrées, d'après le tableau 143:

- à des travaux de recherches en rapport avec le cours (60.5%), principalement en français, en sciences morales ou religieuses, en anglais et en histoire et géographie;
- à la lecture sur place (38.5%), principalement en français, en sciences morales ou religieuses et en anglais.

On peut relever, également, que seuls 7.4% des répondants déclarent être venus pour apprendre à utiliser la bibliothèque.

On peut se demander jusqu'à quel point les activités mentionnées sont intégrées dans les programmes, comment elles sont planifiées et selon quelles modalités elles se déroulent - en particulier au niveau de l'exploitation des documents, de la recherche d'information et des interactions entre les élèves. Ce questionnement devrait, en particulier, conduire à des observations sur place et à des entrevues, qui pourraient faire l'objet de recherches ultérieures.

Enfin, le tableau 144 indique que, durant ces périodes, les répondants obtiennent surtout de l'aide: du professeur seul (38.3%), d'un ami ou d'un camarade (35.3%) et du professeur, conjointement avec le responsable de la bibliothèque (29%)[1]. Notons que le responsable de la

---

[1]On peut noter également un nombre important de réponses "moyennes" pour le professeur seul (34.5%) et les amis ou camarades (39%).

bibliothèque seul n'est cité que par 16.9% des répondants.

On peut relever l'importance de l'aide reçue par les pairs (amis ou camarades), citée presque autant que celle reçue des professeurs. Cette dimension, qui nous paraît sous-estimée, pourrait donner lieu à des études plus approfondies dans la perspective de Moyne (1982), pour qui le travail en bibliothèque permet une médiation dans l'acquisition des connaissances, à la fois par le document et par le travail de groupe.

La figure 13 révèle que, dans l'ensemble, 88.3% des répondants mentionnent qu'ils sont venus à la bibliothèque, à savoir: 13.8% qui ne sont venus qu'à titre individuel, 30.5% qui ne sont venus qu'avec la classe et 44.1% qui indiquent les deux types de fréquentation.

Précisons, toutefois, que le pourcentage global obtenu ne signifie pas nécessairement une fréquentation assidue, comme nous l'avons relevé précédemment, puisqu'au plus 35% des répondants viennent fréquemment à la bibliothèque à titre individuel et que la fréquence dominante des venues avec la classe est de moins d'une fois par mois.

On peut remarquer, toutefois, que, même faible, la fréquentation avec la classe fait connaître la bibliothèque à 30.5% des répondants qui ne s'y rendent pas à titre individuel. Notons que cette prise de contact peut représenter une forme de promotion pour la bibliothèque mais qu'elle peut aussi renforcer l'association "bibliothèque - activités scolaires" pour un certain nombre de répondants.

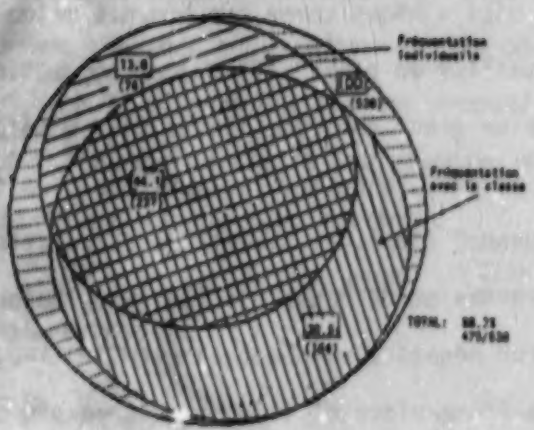


Fig. 13 - Recoupement entre la fréquentation individuelle de la bibliothèque et la fréquentation avec la classe.

4.2.4 Opinions relatives à la bibliothèque de l'école et à son exploitation

Nous abordons, dans cette partie, les aspects reliés à l'image que se font les répondants de la bibliothèque de l'école; à l'aide dont ils estiment avoir besoin pour en exploiter les ressources; et aux suggestions de fonctionnement qu'ils privilégient. Nous faisons, enfin, la synthèse des commentaires libres recueillis.

Image de la bibliothèque

On peut constater, d'après le tableau 147[1], que les répondants voient surtout la bibliothèque comme "un endroit calme et tranquille où on peut venir travailler en paix"[2] (81.3%) et comme "une place intéressante où on trouve un grand choix de livres pour s'informer et s'instruire" (63.8%). On peut relever, ensuite, les mentions plus faibles d'"aide pour faire les travaux" (38%), de liberté de circulation (33.3%) et de disponibilité de revues et de magazines (29.1%). Notons que les quatre énoncés à coloration négative viennent en dernier lieu, mais que celui relatif au silence ("une place où il n'est pas permis de parler et où il faut observer les règlements") recueille l'accord d'environ un cinquième des répondants (21.2%) et qu'on en retrouve un écho dans les commentaires libres recueillis.

Les choix émis par les répondants (tableau 151) confirment l'image précédente, en particulier pour la mention d'"endroit tranquille", qui recueille 63.9% des premiers choix.

On peut retenir que les répondants ont tendance à associer la bibliothèque avec les notions de "calme pour étudier" et de "source documentaire".

---

[1] Précisons que, bien qu'invités à ne mentionner que trois choix, les répondants ont, dans l'ensemble, coché plus d'énoncés, avant de donner leurs choix. Ainsi, les tableaux 147 à 150 correspondent-ils à l'ensemble des énoncés retenus, tandis que le tableau 151 ne réfère qu'aux choix émis.

[2] Les énoncés ont été élaborés à partir des formulations et des réactions recueillies dans le milieu.

Aide dont les répondants estiment avoir besoin pour exploiter les ressources de la bibliothèque

On peut tout d'abord remarquer, d'après le tableau 152, que les répondants ont tendance à considérer qu'ils ont surtout besoin d'une "aide moyenne" pour la plupart des énoncés proposés[1]. De plus, le regroupement des réponses fortes et des réponses moyennes révèle que les besoins se distribuent de la façon suivante:

	Grande aide	Aide moyenne	Total
Démarches documentaires générales			
Trouver s'il existe des articles sur un sujet	16.0%	47.4%	73.4%
Trouver une information dans une encyclopédie par thèmes	9.7%	40.9%	50.6%
Trouver des livres sur un sujet	9.4%	37.5%	46.9%
Trouver un livre sur les rayons, en connaissant sa "cote"	11.9%	31.9%	43.8%
Démarches intellectuelles			
Identifier les informations à retenir et à noter	13.9%	48.0%	61.9%
Présenter par écrit un résumé des informations trouvées	11.6%	36.5%	48.1%

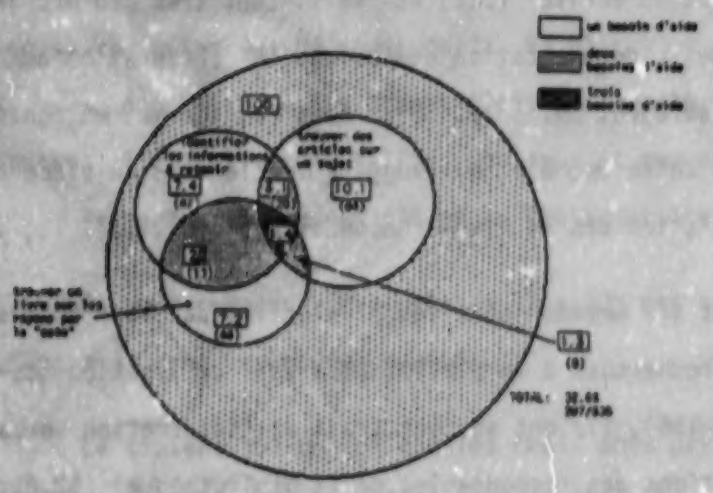
[1] C'est pourquoi les tableaux 152 à 155 présentent à la fois les réponses fortes et les réponses moyennes.

	Grande aide	Aide moyenne	Total
Démarches documentaires de base			
Trouver un livre par le titre ou l'auteur	6.3%	27.7%	34.0%
Trouver rapidement une partie de livre (table des matières)	8.2%	23.0%	31.2%
Trouver une information dans un dictionnaire ou une encyclopédie alphabétique	7.5%	19.9%	27.4%

En outre, la figure 14 indique comment se recoupent les trois énoncés, à propos desquels la demande d'aide est la plus grande. On peut ainsi observer qu'au total 32.6% des répondants déclarent avoir besoin d'une grande aide et que 80.6% reconnaissent le besoin d'une aide moyenne. On peut noter, également, que les besoins manifestés se recoupent plus dans les réponses moyennes, en particulier pour les trois besoins identifiés (12.8%), ainsi que pour la recherche d'articles sur un sujet et l'identification des informations pertinentes (17.5%). Enfin, près d'un quart des répondants déclarent avoir besoin d'une grande aide pour l'un ou l'autre des trois énoncés, contre plus du tiers reconnaissant le besoin d'une aide moyenne.

Ces résultats dénotent, selon nous, un réel besoin de soutien, de compensation et de formation chez la majorité des répondants. Ils renforcent, également, les observations antérieures d'une enquête menée dans le réseau collégial, selon laquelle, à leur arrivée au collège, un grand

A) Réponses "j'aurais besoin d'une grande aide":



B) Réponses "j'aurais moyennement besoin d'aide":

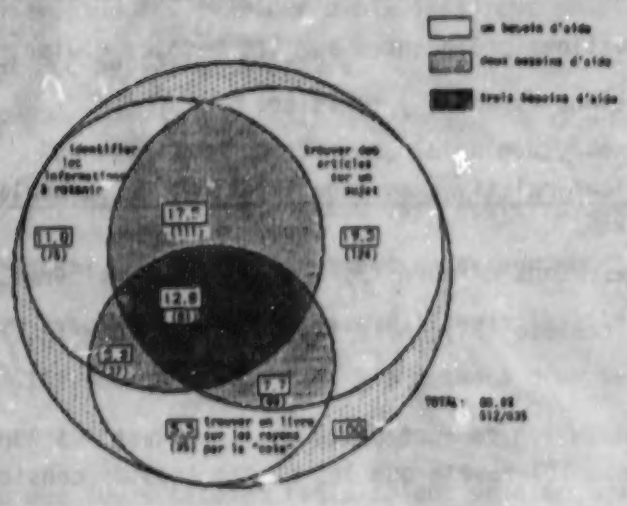


Fig. 14 - Recoupement entre les trois types d'aide les plus cités dont les répondants estiment avoir besoin.

nombre d'étudiants "ne sont pas bien préparés à utiliser les ressources de la documentation écrite" (...) et "se sentent très peu préparés à tirer profit de la documentation audiovisuelle" (Fédération des cégeps, 1980, version abrégée, pp. 34 et 38). Nous rejoignons, en conséquence, les auteurs de cette enquête, qui suggéraient la mise en place d'une meilleure initiation dès le niveau secondaire (Ibid., vol. 1., p. 257).

Quant aux moyens jugés les plus utiles par les répondants pour faciliter les recherches à la bibliothèque et l'utilisation des documents (tableau 156), ils ont surtout trait à l'information verbale directe (explications des responsables de la bibliothèque: 52.8%; explications des professeurs: 49.5%) et à des supports de type publicitaire (affiches et panneaux: 50.9%). Notons que près de 40% des répondants citent également une période spéciale d'initiation, ce qui donne plus de poids à nos observations précédentes sur les besoins d'aide ressentis et la nécessité d'actions visant à y remédier.

Suggestions relatives au fonctionnement de la bibliothèque de l'école

Nous présentons d'abord les suggestions considérées comme les plus importantes (tableau 157), puis les choix émis par les répondants (tableau 161).

Le tableau 157 révèle que les quatre énoncés considérés comme les plus importants par les répondants ont trait aux aspects suivants:

- possibilité de travailler en groupe et de se rencontrer ("prévoir un endroit réservé au travail de groupe": 66.7%; "aménager un coin où se rencontrer entre camarades": 53.9%);

- augmentation des acquisitions (documents sur les problèmes des jeunes: 55.7%; livres: 44.7%; journaux et revues: 41.7%);

- participation des élèves au choix des acquisitions (54%).

On peut remarquer que près de 18 à 32% des répondants ont également mentionné les autres énoncés.

Le tableau 161 montre que les choix émis par les répondants privilégient surtout la possibilité de travailler et de se rencontrer en groupe et l'acquisition de plus de documents sur les problèmes des jeunes, ce dernier point venant en tête des premiers choix. On peut relever, en particulier, que les premiers choix insistent aussi beaucoup sur l'élargissement des heures d'ouverture.

Ces résultats témoignent, selon nous, de certains besoins et intérêts auxquels la bibliothèque de l'école ne répond peut-être pas assez. Ils renforcent notre questionnement antérieur sur l'adéquation des collections aux besoins des jeunes et sur l'accessibilité même de la bibliothèque. Ils soulignent, enfin, l'existence d'un intérêt potentiel des répondants à l'égard de la bibliothèque et des ressources documentaires, pour peu que leurs besoins réels soient pris en considération.

Commentaires libres

Nous avons recueilli 189 réponses (29.2%)[1] à la dernière question ouverte sollicitant l'expression libre des répondants.

Notons que, si une trentaine de répondants expriment leur satisfaction face à la bibliothèque de leur école, les autres commentaires révèlent plutôt des mécontentements et des attentes relatifs à son fonctionnement et aux ressources offertes. Nous en reproduisons ci-dessous quelques extraits significatifs, que nous présentons tels quels, sans corrections linguistiques.

Les commentaires de satisfaction (27 mentions) sont, dans l'ensemble, assez brefs et parfois nuancés de restrictions; quelques-uns affirment nettement l'importance de la bibliothèque scolaire ou de la médiathèque:

> . Je n'ai absolument rien à dire sur la bibliothèque car je trouve que nous avons tout ce qu'il nous faut. Les heures de fonctionnement sont très bien (secondaire V, Ecole 1).
>
> . Je suis satisfait de la bibliothèque de l'école (secondaire IV, Ecole 3).
>
> . Une école éduquerait certainement moins bien sans bibliothèque. C'est une place tranquille qui m'enlève mes maux de tête causés par un effort excessif de la tête. Ce serait un crime d'abolir un jour la bibliothèque (secondaire V, Ecole 2).

---

[1] La répartition par écoles est la suivante: Ecole 1 (40.6%); Ecole 2 (27%); Ecole 3 (33%); Ecole 4 (9.7%); Ecole 5 (41%); Ecole 6 (20.8%).

. Il ne faudrait pas qu'un jour on vienne fermer la bibliothèque car premièrement je pense que ça nous aide presque tous en général dans nos travaux d'école et comme les livres coûte assez chère on ne peut pas sen achetez un centaine. En tout cas, c'est ce que je pense et puis la lecture nous rend toujours de plus en plus intelligent... (secondaire III, Ecole 6).

Les commentaires relatifs au fonctionnement et aux ressources offertes peuvent se subdiviser en cinq catégories.

La première catégorie concerne le mécontentement des répondants face aux règlements, ainsi que leurs souhaits quant à la possibilité de parler et de se grouper (52 mentions):

. Tout est parfait mais peut-être un peu trop sévère (secondaire III, Ecole 1).

. (...) Ne pas avoir besoin de l'autorisation du professeur de groupe pour fréquenter la bibliothèque (secondaire V, Ecole 1).

. On ne peut pas parler tout bas à la bibliothèque. On ne peut pas déranger les chaises placées (secondaire III, Ecole 2).

. Je trouve qu'ils sont trop sévère. On ne peut même pas chuchoté pour demandé un renseignement à l'autre. L'idée d'un coin réservé pour le travail de groupe est génial (secondaire III, Ecole 3).

. (...) Je trouve qu'on n'est très bien dans ce locaux. Et j'aimerais avoir plus de liberté comme parler entre amis ou s'expliquer des devoirs ou des leçons (secondaire III, Ecole 6).

. J'espère qu'avec ce texte d'enquête on va changer beaucoup de chose. Les Règlement pourrait changer un peut. Il commence à y avoir de la poussière sur ces règlements (secondaire III, Ecole 4).

- La bibliothèque de mon école est très bien aménagée et j'en suis fière, seulement, je trouve quelques règlement stupide comme par exemple: à la salle de travaux d'équipes nous n'avons le droit d'être plus que quatre (4) par table et quand nous avons un travail d'équipe et que nous sommes cinq (5) il faut qu'il y en est un à part et ce n'est pas juste. A part de ça aller à la bibliothèque de notre école c'est super! (secondaire III, Ecole 1).

- Permission officielle d'être plusieurs par table (secondaire V, Ecole 5).

Les répondants de l'Ecole 5 sont partagés sur la question du silence à la médiathèque, à propos de laquelle la direction a effectué un sondage (appendice H). Les uns souhaitent le droit de parler (6 mentions), alors que d'autres réclament le silence (15 mentions). Quelques-uns suggèrent de résoudre la question par la prévision d'espaces différenciés:

- (...) On devrait aussi exiger un silence complet dans la bibliothèque pour permettre aux étudiants de mieux se concentrer à leurs travaux et de travailler plus rapidement (secondaire V).

- Je pense qu'il devrait faire une partie pour ceux qui veulent jaser entre eux et une partie pour ceux qui veulent étudier dans le silence et ne pas parler (secondaire III).

- (...) Un coin pour travailler en paix, un endroits pour travail de groupe, un endroits pour discuter avec nos camarades (secondaire V).

La seconde catégorie de commentaires relatifs au fonctionnement a trait à l'ouverture de la bibliothèque (48 mentions, dont 22

pour l'ouverture à l'heure du dîner-même dans les Ecoles 1 et 3, où l'entrée est permise à condition de rester une période entière):

> . Ne pas fermer la bibliothèque à 12h50. (Ceci est la raison pour laquelle je n'y vais presque plus) (secondaire V, Ecole 1).
>
> . Je suggère que la bibliothèque soit toujours ouvert toute la journée et faire remplacer le personnel qui doit dîner (secondaire V, Ecole 2).
>
> . Elle devrait s'ouvrir plus tôt (secondaire III, Ecole 3).
>
> . (...) les heures devrait être plus tard car on a des travaux de recherche et on ne peut sortir les livres et le soir on pourrait venir (secondaire V, Ecole 3).
>
> . Que les loraux soit grand et que les heure soit longue que les règlement soit faite respecter et que tu puise te faire aide (secondaire III, Ecole 4).
>
> . J'aimerais qu'il soit ouvert pendant l'heure du diner parce que c'est là que j'ai le plus de temps pour faire mes devoir (secondaire III, Ecole 5).
>
> . Je trouve que les heures d'ouverture de la bibliothèque ne nous permet pas assez d'aller consulter la documentation (livres, revues...) (secondaire V, Ecole 6).

La troisième catégorie de commentaires a trait à l'augmentation des ressources (31 mentions), qu'il s'agisse d'acquérir plus de livres ou de revues en général, plus de documents récents, ou plus de documentation qui corresponde aux intérêts des répondants:

> . En général je ne trouve presque pas de livres qui m'intéresse. Les bancs sont durs. Il n'y a pas assez de documentation (secondaire V, Ecole 1).

- (...) Il y a des livres qui ne sont pas intéressant. D'autre qui le sont mais ne son pas acheté (secondaire III, Ecole 2).

- (...) Il serait bon aussi que les sujets "tabou" tel que la religion soient plus présents sur les rayons, les autorités ne place que ce qui leur plaise et ce au détriment de plusieur (secondaire V, Ecole 3).

- Manque flagrand de documentation ressente (secondaire VI, Ecole 6).

- (...) Je trouve qu'il n'y a pas assez de sorte de revu, comme Lundi, Nouvelle illustré... (secondaire V, Ecole 1).

- Il faut définitivement acheter plus de revues d'actualité et plus de bande dessinées (secondaire V, Ecole 5).

La quatrième catégorie de commentaires a trait à l'espace et aux services, tels que: pouvoir emprunter plus et plus longtemps et obtenir plus d'aide (24 mentions):

- Je trouve que la bibliothèque est bien tenue mais je trouve qu'il manque un peu de livre et de place pour le nombre qu'on ai (secondaire III, Ecole 2).

- Ils devraient faire des locaux comme à Louis-Riel pour les étudiants qui ont un travail de recherche en équipe et agrandir leur local un peut pour ne pas qu'on n'entende chuchoter a voie très basse (s'il n'y a pas de locaux) (secondaire V, Ecole 3).

- Seulement avoir un coin où on pourrait écouter de la musique dans des écouteurs pour ne pas déranger ceux qui travaille (secondaire III, Ecole 5).

- J'aimerai beaucoup si on pourrait les garder (livres, revue, documentation) plus longtemps (secondaire III, Ecole 1).

. (...) J'aimerais aussi qu'on puisse emprunter des livres plus que deux et pour un temps plus longs (secondaire V, Ecole 5).

. (...) Il n'y a pas de personnes pour t'aider et les fiches sont assez difficiles à déchiffrer (secondaire III, Ecole 2).

. J'aimerais qu'il y aurai plus de surveillant pour nous aider à faire des recherches (secondaire III, Ecole 1).

La cinquième categorie de commentaires concerne l'accueil et la disponibilité du personnel (11 mentions):

. coller un sourire sur la face de la bibliothécaire (secondaire V).

. que le personnel de la bibliothèque soit plus compétent et compréhensible envers les jeunes et que non penser seulement qu'aux règlements (secondaire V).

. Peut-être devrait-on employer un personnel plus jeune, plus près de nos besoins, car souvent les personnes en charge n'ont guère les mêmes idées que nous pour ce qui a trait au choix de nos lecture... (secondaire V).

Notons, enfin, le souhait d'une venue plus fréquente des classes (3 mentions):

. J'aimerais aller plus souvent à la bibliothèque avec la classe... (secondaire III, Ecole 3).

. Je trouve qu'on devrait fréquenter plus souvent la bibliothèque durant les cours (secondaire III, Ecole 4).

On peut retenir que, dans l'ensemble, les commentaires que nous avons recueillis témoignent, d'une part, d'une certaine considération pour la bibliothèque de l'école et, de l'autre, d'attentes qui ne semblent pas satisfaites, en termes d'accessibilité (ouverture, souplesse des règlements, disponibilité du personnel) et de reconnaissance des besoins des jeunes (travailler en équipe, se rencontrer, s'informer). Ils donnent, ainsi, une coloration plus concrète à nos remarques antérieures sur ces points.

4.2.5 Identification des groupes prédominants selon les les dimensions retenues

Rappelons que nous avons retenu quatre dimensions selon lesquelles explorer les résultats, à savoir: les écoles, le sexe, le degré d'enseignement et le secteur d'enseignement, soit un total de 12 groupes possibles[1]. Les tableaux-synthèse de chaque partie (tableaux 131, 146 et 162) mettent en évidence les groupes qui se dégagent pour les énoncés concernant les besoins de lecture et d'information, ainsi que l'utilisation de la bibliothèque, que ce soit de façon libre ou pour des fins scolaires. Nous identifions ci-dessous les groupes les plus représentés et explorons quelques pistes d'explication.

En ce qui concerne les écoles, on peut noter la prédominance des Ecoles 1, 4, 5 et 6.

---

[1] Ecoles 1 à 6; filles et garçons; groupes de "secondaire III-IV" et de "secondaire V-VI"; groupes du secteur général et du secteur professionnel.

L'Ecole 1 se dégage surtout pour les énoncés relatifs aux besoins de lecture et d'information et à l'utilisation libre de la bibliothèque.

Cette école a un régime pédagogique normal et dispose d'un centre multimédia.

L'Ecole 4 se dégage essentiellement pour les énoncés relatifs aux besoins de lecture et d'information et pour la fréquentation uniquement avec la classe.

Cette école a un régime pédagogique normal et dispose d'une bibliothèque qui ne regroupe que très partiellement les documents audiovisuels.

L'Ecole 5 se dégage surtout pour les énoncés relatifs à l'utilisation libre, à l'utilisation pour des fins scolaires et à la fréquentation uniquement à titre individuel. On peut y relever, également, la recherche de calme et de détente et la mention d'échanges et de travail avec les amis et les camarades.

Cette école a adopté l'horaire modulaire flexible et dispose d'une médiathèque et de 19 "centres de ressources", dont un au sein de la médiathèque. Ce dernier semble susciter autant la réaction des enseignants que celle des élèves, qui sont plus nombreux à mentionner le

caractère de "place où on est souvent dérangé"[1].

L'Ecole 6 se dégage surtout pour les énoncés relatifs à l'utilisation libre et à l'utilisation pour des fins scolaires[2]. On y relève, de même que dans l'Ecole 5, la recherche de calme et de détente et la mention d'échanges et de travail avec les amis et les camarades.

Cette école est entièrement individualisée et dispose d'un centre multimédia et de 12 "centres de ressources".

De même que pour le questionnaire auprès des enseignants, nous avons cherché à identifier des caractéristiques susceptibles d'expliquer la prédominance de ces écoles. On peut remarquer, tout d'abord, que les écoles qui se dégagent sont les mêmes que précédemment, auxquelles s'ajoute l'Ecole 1. Notons qu'il s'agit:

- de deux écoles ayant un régime normal (Ecoles 1 et 4) et de deux écoles axées sur l'individualisation des apprentissages (Ecoles 5 et 6);
- de trois écoles disposant d'un centre multimédia (Ecoles 1, 5 et 6) et d'une école offrant une bibliothèque qui ne regroupe que très partiellement les documents audiovisuels.

---

[1]La question du bruit à la médiathèque a fait l'objet d'un sondage dans cette école, aboutissant aux résultats suivants: 15% des élèves préfèrent le silence et 50% des élèves non-utilisateurs de la médiathèque y viendraient, s'il y avait le silence (appendice H).

[2]Rappelons que les répondants de l'Ecole 6 n'ont pas répondu aux questions relatives à la fréquentation avec la classe qui ne s'appliquaient pas au régime pédagogique entièrement individualisé.

Deux facteurs, que nous avions déjà mis en évidence, semblent continuer à se dégager, à savoir: l'option pour l'individualisation et la disponibilité d'un centre multimédia. Cependant, ils ne se superposent pas entièrement, puisque l'Ecole 1 dispose d'un centre multimédia mais a un régime pédagogique normal.

De plus, un nouveau facteur apparaît pour les Ecoles 1 et 6 qui se distinguent par la variété des activités offertes aux élèves, de même que par un accent plus grand sur l'analyse de besoins, l'évaluation des services et la planification de projets, comme nous le remarquions au chapitre III (partie 3.2).

Relevons, enfin, un dernier facteur possible, dans le cas de l'Ecole 4, où on note une plus grande fréquentation uniquement avec la classe, ce qui souligne l'importance de l'influence que peuvent avoir sur les élèves les pratiques des enseignants.

En ce qui concerne les autres dimensions, peu d'énoncés se dégagent de façon marquante. On peut relever, toutefois:

- que les filles fréquentent plus la bibliothèque à titre individuel, lisent plus de romans et sont plus nombreuses à suggérer l'acquisition de documents sur les problèmes des jeunes, alors que les garçons s'intéressent plus aux livres sur des sujets, à la recherche d'informations sur des sujets et aux bandes dessinées: ces résultats esquissent des profils différents selon le sexe, qu'il serait en particulier intéressant d'approfondir en matière de besoins et de recherche d'information;

- que les répondants de secondaire V-VI sont plus nombreux à déclarer que leurs professeurs leur demandent "quelquefois" de faire des lectures en-dehors des périodes de cours, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les besoins documentaires reliés aux programmes ont tendance à se diversifier dans les degrés les plus élevés;

- que les répondants du secteur général sont plus nombreux à citer la fréquentation individuelle de la bibliothèque et la recherche d'informations sur des sujets, alors que ceux du secteur professionnel mentionnent plus la fréquentation avec la classe: ces résultats pourraient, en particulier, refléter des comportements d'information différents selon le secteur, qu'il serait également intéressant d'étudier plus à fond.

En résumé, l'examen des groupes dominants selon les dimensions retenues fait principalement ressortir les Ecoles 1, 4, 5 et 6, ainsi que, plus faiblement, le sexe des répondants et les groupes de secondaire V-VI et du secteur général. Nous avons surtout relevé quatre facteurs susceptibles d'être reliés à une plus grande orientation des élèves vers les ressources documentaires, à savoir: l'option pour l'individualisation des apprentissages, l'existence d'un centre multimédia, la variété des activités offertes aux répondants et la fréquentation de la bibliothèque avec la classe. Ces facteurs ne représentent, toutefois, que des pistes pour des recherches confirmatoires plus approfondies, qui pourraient, en particulier, préciser la force de la relation et le sens des interactions entre les facteurs.

Nous terminons cette partie relative au vécu des élèves en reliant les résultats dominants aux questions de recherche correspondantes.

En ce qui concerne la place accordée à la lecture dans les loisirs et les travaux scolaires (question 2.2.1), on peut constater, d'une part, que les répondants sont d'assez bons lecteurs mais que leurs types de lectures sont assez diversifiés et, d'autre part, qu'ils n'utilisent que peu les ressources documentaires générales pour leurs travaux scolaires, qu'ils ne leur accordent qu'une importance moyenne et que ce recours ne leur est guère demandé par leurs professeurs. De plus, ils n'ont pas tendance à puiser fréquemment dans les ressources de la bibliothèque de l'école.

En ce qui concerne l'utilisation de la bibliothèque de l'école (question 2.2.2), on remarque que près de 59% des répondants déclarent s'y rendre à titre individuel, mais de façon plutôt peu fréquente, et qu'ils se répartissent entre les différents moments de la journée scolaire. Leurs activités y sont surtout le travail dans le calme, l'emprunt et le retour de livres et la recherche d'informations sur des sujets. Enfin, près de 38% des répondants précisent qu'ils n'y trouvent pas les ouvrages ou les documents qu'ils recherchent. Quant à la fréquentation avec la classe, elle touche près de 75% des répondants, surtout en français et en sciences morales ou religieuses, mais elle s'avère également peu intense, avec une fréquence de moins d'une fois par mois dans 75% des cas. Ce type de fréquentation donne principalement lieu à des travaux de

recherches en rapport avec le cours et suscite l'intervention du professeur seul, du professeur, conjointement avec le responsable de la bibliothèque, et l'aide d'un ami ou d'un camarade. Enfin, le recoupement entre les deux types de fréquentation fait ressortir que près du tiers des répondants ne viennent qu'avec la classe.

En ce qui concerne les opinions des répondants sur la bibliothèque de l'école et sur l'exploitation des ressources documentaires (question 2.2.3), on peut noter qu'ils voient surtout la bibliothèque comme un endroit où étudier dans le calme et où chercher de l'information (notons que certains relèvent également l'interdiction de parler). Près de 40 à 74% d'entre eux estiment, ensuite, qu'ils ont grandement ou moyennement besoin d'aide pour les démarches documentaires générales et les démarches intellectuelles décrites. De plus, une forte majorité de répondants reconnaissent le besoin d'une aide moyenne pour les trois démarches les plus citées. Précisons que les moyens estimés les plus utiles pour améliorer l'exploitation des ressources sont dans l'ordre: les explications du responsable de la bibliothèque, les affiches et les panneaux, les explications des professeurs et une période spéciale d'initiation. Quant aux suggestions des répondants, elles se portent surtout sur la possibilité de travailler et de se rencontrer en groupe, sur l'acquisition de plus de documents concernant les problèmes des jeunes et sur la participation des élèves au choix des acquisitions. On peut noter que les premiers choix mettent aussi l'accent sur l'augmentation des heures d'ouverture. Enfin, les commentaires libres associent quelques mentions de satisfaction à de nombreux mécontentements et attentes en

matière d'accessibilité et de réponse à certains besoins.

En ce qui concerne les dimensions que nous avons explorées (question 2.2.4), nous avons identifié huit groupes, dont principalement quatre écoles pour lesquelles apparaissent les facteurs explicatifs possibles suivants: l'option pour l'individualisation, la disponibilité d'un centre multimédia, la variété des services offerts aux élèves et la fréquentation de la bibliothèque avec la classe.

Ces résultats révèlent, selon nous, que les élèves sont loin de tirer pleinement parti de la bibliothèque de leur école, qu'ils ne fréquentent pas de façon assidue et dont ils n'utilisent que très moyennement les ressources. En outre, ils ne trouvent pas toujours ce qu'ils y cherchent et reconnaissent qu'ils auraient besoin d'aide pour mieux l'exploiter. Ils semblent, enfin, se heurter à des problèmes d'accessibilité.

Conclusion

Nous terminons ce chapitre en relevant les correspondances entre les deux enquêtes que nous avons menées auprès des enseignants et des élèves. Précisons qu'en raison des catégories de répondants visées, les données de l'un et de l'autre questionnaire ne se comparent pas point par point, mais plutôt se complètent et s'éclairent mutuellement. C'est ainsi que nous aborderons successivement les aspects suivants: 1) l'utilisation de ressources documentaires à caractère général[1] dans l'enseignement et les travaux scolaires; 2) l'utilisation de la bibliothèque ou du centre multimédia de l'école, à titre individuel et avec la classe; 3) l'exploitation de la bibliothèque et des ressources documentaires par les élèves; 4) les opinions relatives à la bibliothèque scolaire; 5) les dimensions prédominantes.

Les ressources documentaires à caractère général semblent avoir un faible poids pédagogique:

- d'une part, elles ne suscitent guère la pratique d'approches médiatisées et sont peu utilisées et requises par les enseignants, qui valorisent, cependant, les objectifs correspondants;
- d'autre part, elles sont peu utilisées et considérées comme importantes par les élèves (avec une légère exception pour les ouvrages de référence: dictionnaires et encyclopédies), que ce soit pour des travaux scolaires ou pour des recherches d'information plus générales.

---

[1] C'est-à-dire les ressources autres que les manuels et les notes de cours (ouvrages de référence, journaux et revues, livres, documents audiovisuels).

La bibliothèque/médiathèque de l'école paraît d'abord assez fréquentée dans l'ensemble, autant par les enseignants que par les élèves. On s'aperçoit cependant, dans un deuxième temps, qu'ils ont plutôt tendance à y recourir de façon occasionnelle, puisque:

- les enseignants ne l'exploitent que faiblement pour des fins pédagogiques et ne s'y rendent guère avec leurs élèves;
- les élèves en font une utilisation peu intense à titre individuel et, lorsqu'ils s'y rendent avec la classe, c'est plutôt à une fréquence de moins d'une fois par mois.

L'exploitation de la bibliothèque et des ressources documentaires par les élèves ne paraît ni acquise ni facile, puisque:

- les enseignants sont partagés quant aux capacités des élèves du secteur général, et plutôt sceptiques quant à celles des élèves du secteur professionnel. Ils s'accordent fortement sur la nécessité d'une initiation spéciale, orientée surtout vers l'acquisition de méthodes de travail et vers le développement d'habiletés de recherches d'information (et moins vers l'organisation générale de la bibliothèque). Ils sont, enfin, ambivalents en ce qui concerne les responsabilités respectives des enseignants et des responsables des ressources;
- les élèves mentionnent qu'ils ont grandement et moyennement besoin d'aide pour la plupart des démarches documentaires générales et des démarches intellectuelles décrites. De plus, les trois démarches les plus citées font l'objet d'une très forte demande d'aide moyenne.

Les opinions relatives à la bibliothèque scolaire font ressortir:

- que les enseignants retiennent plutôt les fonctions qui ont trait au développement de la lecture et à des caractéristiques spatiales et documentaires principalement orientées vers les élèves. Ils ont tendance à considérer que, parmi les différents intervenants de l'école, ce sont les enseignants qui sont les moins intéressés aux ressources documentaires. Ils manifestent, toutefois, une certaine ouverture pour une utilisation pédagogique plus grande et pour leur propre perfectionnement dans ce domaine;
- que les élèves voient surtout la bibliothèque comme un espace où étudier dans le calme et où chercher de l'information (ainsi que, pour certains, un endroit où il n'est pas permis de parler). Les suggestions auxquelles ils donnent le plus d'importance ont trait aux possibilités de travailler et de se rencontrer en groupe, à l'acquisition de plus de documents concernant les problèmes des jeunes, à la participation des élèves au choix des acquisitions et à l'augmentation des heures d'ouverture (nettement plus citée dans les premiers choix). Précisons qu'ils expriment également certaines insatisfactions et attentes dans les commentaires libres, principalement en matière d'accessibilité et de réponses à leurs besoins.

Les dimensions que nous avons mises en évidence sont les suivantes:

- pour les enseignants: les Ecoles 4, 5 et 6; les secteurs "général et professionnel" et "orthopédagogie et accueil"; les sciences morales, l'histoire et la géographie, les autres matières générales, le français et les métiers; les groupes de "secondaire V" et de "plusieurs degrés";

- pour les élèves: les Ecoles 1, 4, 5 et 6 et, plus faiblement, le sexe, le secteur général et le fait d'être en secondaire V.

Nous avons relevé, en particulier, quatre caractéristiques susceptibles d'intervenir en ce qui concerne les écoles: l'option pour l'individualisation (Ecoles 5 et 6); la disponibilité d'un centre multimédia (Ecoles 1, 5 et 6); l'organisation d'activités variées à l'intention des élèves (Ecoles 1 et 6); la fréquentation avec la classe (Ecole 4). Quant aux autres groupes, ils nous ont paru orientés vers des besoins documentaires diversifiés (les matières, pour les enseignants; le sexe, le secteur et de degré, pour les élèves) et vers des clientèles variées (le secteur et le degré, pour les enseignants).

Le tableau que nous avons dégagé semble, ainsi, refléter une image peu dynamique de la bibliothèque et des ressources documentaires, en particulier quant à leur intégration à l'enseignement et aux apprentissages. Cependant, l'utilisation peu intense qui en est faite a tendance à contraster avec la valorisation des objectifs correspondants et pointe vers des indices de plus grande ouverture pédagogique, chez les enseignants, et de plus grande disponibilité, chez les élèves, pour peu qu'il y ait une prise de conscience des freins et des obstacles, ainsi qu'une volonté d'y remédier.

Conclusion

Notre objectif, dans cette recherche, était double: explorer le concept de bibliothèque/médiathèque en éducation et décrire comment il est vécu dans les écoles secondaires polyvalentes du Québec. Ces orientations émanent, en particulier, de la recension des écrits qui témoigne, par son ampleur, de l'intérêt accordé à ces questions et qui nous a conduite à définir plus particulièrement deux questions principales, à savoir:

- si les affirmations générales concernant l'importance du rôle de la bibliothèque/médiathèque en éducation peuvent s'éclairer par des fondements théoriques;
- comment la bibliothèque/médiathèque est vécue, en pratique, par les enseignants et les élèves de l'école secondaire polyvalente, particulièrement en ce qui concerne l'utilisation qu'ils en font et les opinions qu'ils en ont.

A cette fin, nous avons défini une double approche exploratoire: d'une part, une investigation des fondements théoriques du concept, en termes d'environnement, de médiation des apprentissages et de ressource d'enseignement et, d'autre part, une enquête sur le terrain, auprès des enseignants et des élèves de six écoles polyvalentes francophones de la région de Montréal.

En réponse à la première question, nous pouvons conclure qu'il existe un ensemble de fondements théoriques éclairant la place et le rôle de la bibliothèque/médiathèque en éducation.

En premier lieu, la bibliothèque/médiathèque peut se définir comme un environnement stimulant à caractère culturel, informatif, éducatif et récréatif, qui contribue au développement de la personne et qui s'intègre aux apprentissages et à l'enseignement. La bibliothèque/médiathèque représente, ainsi, un lieu "intermédiaire", qu'il s'agisse d'articuler la culture scolaire avec la culture extra-scolaire, ou d'assurer la médiation des savoirs.

En second lieu, la bibliothèque/médiathèque, considérée en termes de media, se prête à des expériences particulièrement riches en matière d'apprentissage. Bruner et Olson (1973, 1974) affirment, en effet, en référence à Piaget, d'une part, que l'apprentissage se caractérise par la forme d'expérience dans laquelle il se réalise et, d'autre part, que les trois formes d'expérience possibles (directe, vicariale, par systèmes de symboles) associent constamment deux éléments invariants, à savoir: la structure profonde et sous-jacente de la connaissance et les structures de surface qui correspondent à des habiletés ou savoir-faire spécifiques aux différents media. Il s'ensuit que, si la connaissance est communicable, les habiletés ou savoir-faire doivent, par contre, s'acquérir par la pratique, en particulier celle des différents codes symboliques. Ainsi peut-on dire avec Salomon (1974, 1979) que plus on diversifie la pratique de systèmes de symboles et, donc, l'exposition aux media,

plus on ouvre de possibilités intellectuelles. En outre, la maîtrise de ces habiletés peut développer la capacité d'"apprendre à apprendre" qualifiée de "deutero-learning" par Bateson (1972) et d'"attitude" ou "transfert d'apprentissage" par Chateau (1976). Enfin, il est également possible d'optimiser l'acquisition des connaissances par la compréhension de leur structure, comme le soulignent surtout Ausubel (1963, 1968) et Chateau (1976). Or, toutes ces dimensions convergent au sein de la bibliothèque/médiathèque qui:

- contient des connaissances (réparties sur différents supports;
- est une source d'alphabétisation aux différents media et à leur manipulation;
- permet l'expérience directe des systèmes de symboles et le développement des habiletés liées à la manipulation de l'information;
- est un révélateur de structures;
- suscite le développement de la capacité d'apprendre à apprendre;
- autorise les activités de découverte et les démarches tâtonnantes.

En troisième lieu, la bibliothèque/médiathèque représente un moyen d'enseignement. Elle permet de modifier les interactions entre le sujet, l'objet et le maître, par la diversification des "sources" auxquelles peut accéder le sujet et, donc, de la médiation dans l'acquisition de l'objet. De plus, la prise en considération des caractéristiques et des propriétés des media débouche sur une plus grande individualisation

de l'enseignement, soit sous la forme de situations d'exploration et de découverte comme, par exemple, le travail indépendant, soit sous la forme d'un apprentissage planifié et préstructuré s'inscrivant, par exemple, dans le cadre de la pédagogie de la maîtrise.

Enfin, en tant qu'environnement stimulant, en tant que source de media permettant à la fois d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés spécifiques, et en tant que moyen d'enseignement, la bibliothèque/médiathèque introduit une variété susceptible de participer à la complexité de la situation éducative. En ce sens, elle devient un facteur très souple d'innovation et de changement.

En réponse à la seconde question, l'enquête que nous avons menée sur le terrain a réuni un certain nombre de données qui reflètent une image peu dynamique de la bibliothèque et des ressources documentaires, tout en présentant quelques indices d'intérêt et d'ouverture à leur égard.

Plus précisément, l'enquête auprès des enseignants a donné lieu à 168 réponses (soit un taux de 26.8%) qui révèlent:

1) que les répondants ne sont pas bien préparés à l'insertion des ressources documentaires dans le processus d'enseignement, puisque plus de 60% d'entre eux n'ont eu ni formation ni perfectionnement à cet égard; en outre, au plus près de 27% mentionnent la pratique dominante d'approches pédagogiques médiatisées;

2) un écart marqué entre:

- d'une part, la valorisation des objectifs relatifs à l'utilisation des ressources documentaires se traduisant par l'importance accordée: a) à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves, par 45 à 66% des répondants; et b) à l'utilisation de documents imprimés par les élèves, par 53 à 65% d'entre eux;

- et, d'autre part, la tendance à y recourir peu intensivement et de façon occasionnelle pour des fins pédagogiques, puisque: a) au plus 30% des répondants mentionnent l'utilisation fréquente des services documentaires de l'école pour préparer un cours ou prévoir des activités documentaires à l'intention des élèves; b) qu'au plus un cinquième d'entre eux demandent aux élèves d'utiliser des ressources documentaires et fréquentent la bibliothèque avec la classe;

3) des opinions assez positives quant aux fonctions de la bibliothèque scolaire, que près de 76 à 89% des répondants voient comme un espace culturel et documentaire orienté surtout vers l'information et le travail personnel des élèves et moins vers la préparation des cours et l'apport en matière d'apprentissage;

4) que 67 à 98% des répondants se déclarent satisfaits des ressources disponibles, sauf en ce qui concerne le nombre et la quantité des ressources audiovisuelles, citées par 52 à 60% d'entre eux, ainsi que l'initiation des élèves, mentionnée par moins de la moitié; mais que l'évaluation assez positive d'ensemble est atténuée dans les commentaires libres par des restrictions relatives aux ressources disponibles et à leur utilisation;

5) que 72% des répondants considèrent que les ressources documentaires sont surtout importantes pour les responsables des ressources, mais que seuls près du tiers d'entre eux estiment qu'elles le sont pour les enseignants;

6) que 53 à 60% des répondants accordent une importance plus marquée aux suggestions concernant: 1) l'augmentation des ressources; 2) l'établissement de liens avec les guides pédagogiques; et 3) la prévision de périodes régulières à la bibliothèque pour les élèves;

7) qu'au plus 49% des répondants estiment les élèves du secteur général capables d'utiliser et d'exploiter les ressources documentaires lorsqu'ils quittent l'enseignement secondaire, et au plus 14%, quant aux élèves du secteur professionnel; qu'en outre, près de 89% des répondants s'accordent sur la nécessité de prévoir une initiation spéciale à l'intention des élèves - laquelle devrait être axée, en premier lieu, sur les méthodes de travail et la recherche d'information et, en second lieu, sur l'organisation générale de la bibliothèque;

8) que les attributions respectives des enseignants et des responsables des ressources ont tendance à se recouper en ce qui concerne l'initiation des élèves aux méthodes de travail et à la recherche d'information;

9) que les répondants des groupes suivants sont plus nombreux à donner des réponses positives: les Ecoles 4, 5 et 6, le secteur "orthopédagogie et accueil", le secteur "général et professionnel", l'histoire et la géographie, les sciences morales, le français, les autres matières générales, les métiers, les groupes de secondaire V et de

"plusieurs degrés"; de plus, que l'analyse de ces groupes a permis de dégager différents facteurs explicatifs possibles, à savoir: l'orientation vers l'individualisation, le besoin plus grand de sources documentaires diversifiées et le fait de s'adresser à des clientèles variées.

De son côté, l'enquête auprès des élèves a donné lieu à 640 réponses (soit un taux de 96.8%) qui révèlent:

1) que les répondants sont d'assez bons lecteurs, puisque: près de 48% citent la lecture parmi leurs activités de loisir; près de 70% déclarent lire parfois et souvent; près de 84% mentionnant des types de lecture préférés qui, toutefois, ne se recoupent guère; près de 72% lisent au moins un livre par mois;

2) que seuls 15 à 20% des répondants utilisent des ressources documentaires pour leurs travaux scolaires et que seuls 18 à 26% leur accordent de l'importance en tant que moyens d'apprendre;

3) une faible utilisation de la bibliothèque de l'école, qui: a) n'alimente que près de 30% des répondants pour leurs lectures et leurs travaux scolaires; b) n'est fréquentée intensivement à titre individuel que par près de 35% des répondants, lesquels viennent, de plus, à différents moments de la journée scolaire; c) est fréquentée à raison de moins d'une fois par mois, dans 75% des cas de venues avec la classe;

4) une certaine inadéquation entre les besoins et les intérêts des répondants et les collections dont dispose la bibliothèque, puisque près de 38% d'entre eux déclarent ne pas y trouver les ouvrages et documents qu'ils recherchent;

5) une image assez positive de la bibliothèque, associée surtout à l'étude dans le calme, pour 80% pour des répondants, puis à la recherche d'information, pour 64% d'entre eux; toutefois l'interdiction de parler recueille également un cinquième des réponses;

6) un manque de préparation à l'exploitation des ressources, puisque plus de 80% des répondants reconnaissent qu'ils auraient besoin d'être "moyennement" aidés pour les trois démarches les plus citées, à savoir: a) trouver des articles sur des sujets; b) identifier les informations à retenir; c) trouver un livre sur les rayons par la "cote";

7) que 54 à 67% des répondants accordent une importance plus marquée aux suggestions concernant: a) la possibilité de travailler et de se rencontrer en groupe; b) l'acquisition de plus de documents concernant les problèmes des jeunes; c) la participation des élèves au choix des acquisitions; en outre, que l'augmentation des heures d'ouverture est plus mentionnée comme suggestion la plus importante;

8) que les répondants des Ecoles 1, 4, 5 et 6 sont plus nombreux à donner des réponses positives, ce qui pourrait s'expliquer par les facteurs suivants: l'option pour l'individualisation, la disponibilité d'un centre multimédia, la variété des services offerts aux élèves et la fréquentation de la bibliothèque avec la classe.

Ces résultats témoignent, selon nous, de bonnes intentions associées, cependant, à de piètres réalisations. Ils indiquent, en particulier, que le potentiel de la bibliothèque/médiathèque n'est que faiblement exploité dans les écoles où nous avons mené notre enquête.

Les enseignants laissent, en effet, peu de place à la médiation permise par les ressources documentaires, surtout lorsqu'il s'agit d'inciter les élèves à y recourir par eux-mêmes, comme dans le cas de travaux de recherches à la bibliothèque. Pourtant, ils accordent de l'importance aux objectifs correspondants, sont positifs à l'égard des fonctions de la bibliothèque scolaire et semblent ouverts à certaines suggestions d'ordre pédagogique. Nous pouvons tenter d'expliquer l'accent mis sur les intentions, d'une part, par une sorte de consensus implicite sur l'importance de la bibliothèque en général, et d'autre part, par un effet sensibilisateur qu'aurait eu notre questionnaire lui-même. Quant à l'écart entre ces intentions et les pratiques observées, nous pouvons principalement en donner les pistes explicatives suivantes:

- l'existence d'une carence en arguments théoriques et en écrits permettant de traduire les affirmations générales relatives à la bibliothèque/médiathèque en objectifs pédagogiques clairement identifiés;
- le manque de sensibilisastion et de formation des enseignants au potentiel des ressources documentaires et, conséquemment, une absence de conviction quant à ce potentiel;
- le manque d'entraînement, chez les enseignants, à utiliser ces ressources par eux-mêmes;
- une promotion insuffisante, auprès des enseignants, des ressources disponibles et de leurs possibilités en matière d'enseignement et d'apprentissage;
- une faible pénétration du modèle de type organique de l'éducation dans l'enseignement secondaire et, plus généralement, dans le

le monde scolaire québécois.

De plus, l'utilisation peu intensive des ressources documentaires de l'école pourrait également être due à une méconnaissance des ressources disponibles, à l'inadéquation de ces ressources aux besoins des répondants et des matières qu'ils enseignent, ainsi qu'à divers obstacles freinant leur accessibilité (en particulier le manque de ressources matérielles et humaines).

Quant aux élèves, ils ne semblent pas non plus tirer pleinement parti de la bibliothèque de leur école, qu'ils ne fréquentent pas de façon assidue, qu'ils n'utilisent que très moyennement et qu'ils ne sont pas bien préparés à exploiter. Selon nous, cette situation pourrait être due à plusieurs facteurs, à savoir principalement:

- un manque d'information sur la variété et les possibilités des ressources documentaires disponibles et, par extension, de la bibliothèque;
- un manque d'incitation de la part des enseignants;
- l'existence de limites à l'accessibilité de la bibliothèque, en matière d'heures d'ouverture et de ressources matérielles et humaines;
- une inadéquation entre les intérêts des jeunes et les collections imprimées et audiovisuelles et qui leur sont offertes;
- des lacunes dans leur formation en matière de méthodes de travail et de recherche d'information.

Précisons que certaines de ces pistes d'explication se trouvent renforcées par l'exploration des différentes dimensions retenues, à savoir principalement: l'effet de l'individualisation de l'enseignement et, pour les élèves, la variété des services offerts et la fréquentation de la bibliothèque avec la classe.

Nous avons, en effet, relevé que toute forme d'individualisation semble susciter plus de réponses positives, qu'il s'agisse des écoles ayant fait un tel choix pédagogique ou des enseignants qui privilégient les approches médiatisées.

Ces constatations soulignent l'importance que prend l'individualisation dans la médiation des apprentissages et son impact sur le recours aux ressources documentaires.

D'autre part, l'effet de la variété des services offerts aux élèves marque l'importance de l'animation de la bibliothèque/médiathèque par différentes activités qui contribuent à en faire connaître les ressources comme: les clubs, les jeux, les expositions par thèmes, les sondages sur les lectures, etc.

Quant à l'impact de la fréquentation avec la classe, il souligne le rôle moteur des enseignants qui peuvent agir à la fois comme catalyseurs et comme multiplicateurs de l'utilisation des ressources.

On peut remarquer que, dans l'ensemble, le tableau qui se dégage des deux enquêtes ne diffère guère de celui auquel aboutissait la recension des écrits, à savoir, en particulier, la constatation d'une sous-

utilisation généralisée de la bibliothèque/médiathèque et de ses ressources par les enseignants et les élèves.

Ces résultats nous paraissent, en conséquence, militer en faveur d'actions de sensibilisation, de formation et d'animation, à mener pour promouvoir une meilleure connaissance et une meilleure exploitation des ressources documentaires, autant auprès des enseignants et des élèves qu'auprès des administrateurs et des responsables pédagogiques. Ces actions devraient surtout tendre, selon nous, d'une part, à accélérer la prise de conscience du potentiel des ressources documentaires et, d'autre part, à en concrétiser les possibilités en prévoyant l'élaboration de stratégies adéquates.

Notre réflexion débouche, enfin, sur quelques pistes de recherche qui nous paraissent particulièrement fécondes et qui permettraient de pousser plus avant l'étude que nous avons entreprise.

Il nous semble, en premier lieu, important d'examiner la situation de la bibliothèque/médiathèque dans l'enseignement primaire, car les habitudes de lecture et de recherche documentaire sont d'autant plus fortes qu'elles ont été acquises plus tôt et, ensuite, entretenues.

En second lieu vient la question de l'influence de l'accessibilité, en particulier celle des heures d'ouverture, sur la fréquentation de la bibliothèque/médiathèque: selon nous, ce facteur "pratique" peut, en effet, décourager les meilleures intentions et hypothéquer durablement le potentiel disponible.

Il conviendrait, en troisième lieu, d'examiner les programmes de formation des enseignants, en regard du potentiel d'apprentissage des media; une telle étude permettrait de déceler les points forts et les points faibles, ainsi que d'élaborer des programmes et activités de perfectionnement.

On pourrait, en quatrième lieu, examiner la question des rôles respectifs des enseignants et des responsables des ressources et comparer les résultats de recherches québécoises aux données déjà existantes pour les Etats-Unis et le Canada anglophone.

Il serait opportun, en cinquième lieu, de mener une enquête similaire à la nôtre auprès des responsables des ressources et d'en comparer les résultats aux réponses des enseignants et des élèves.

Il serait intéressant, en sixième lieu, d'étudier les processus de circulation de l'information dans les milieux de l'enseignement et, plus particulièrement, les comportements d'information des enseignants des divers ordres d'enseignement. Une telle étude permettrait d'identifier l'éventail des sources d'information utilisées par les professionnels de l'enseignement, ainsi que les besoins auxquels pourrait répondre la bibliothèque/médiathèque.

Nous estimons essentiel, en septième lieu, d'élaborer des programmes d'initiation et de formation à l'utilisation de la bibliothèque et des ressources documentaires pour tous les ordres d'enseignement, de les tester, de les expérimenter et de les évaluer. De tels outils

permettraient, en particulier, de planifier des apprentissages progressifs, autant dans le cadre scolaire, de l'école primaire à l'université, que dans celui de l'éducation permanente.

Nous considérons, enfin, qu'il serait important de faire certaines études de cas comme, par exemple:

- l'analyse de toutes les composantes relatives aux ressources documentaires dans une école en particulier;
- l'observation et l'analyse des activités qui ont lieu à la bibliothèque avec la classe;
- la recherche de moyens susceptibles de favoriser l'utilisation des ressources documentaires dans les matières scientifiques et dans les premiers degrés;
- l'étude en profondeur des besoins d'information des élèves.

Ces études permettraient de mieux cerner les motivations, les pratiques, les obstacles et les mécanismes relatifs à l'utilisation des ressources documentaires.

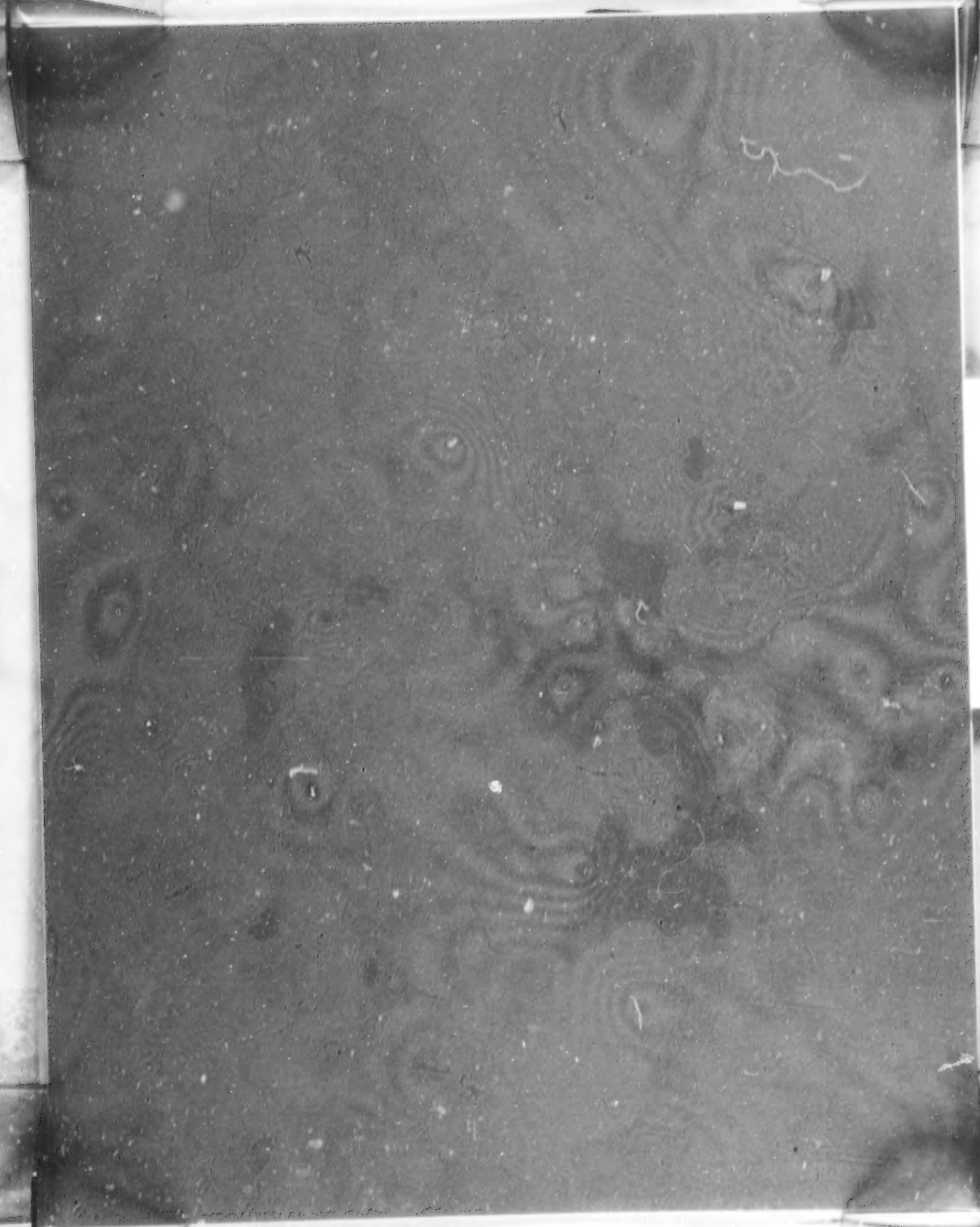
Nous terminons en rappelant que notre enquête sur le terrain a essentiellement un caractère exploratoire et qu'elle présente, à ce titre, certaines limites qui ne nous permettent pas d'en généraliser les résultats. Nous devons tout d'abord préciser que certains biais pourraient être dus aux modalités de choix des écoles, dans la mesure où il a fallu tenir compte, dans le tirage au sort, de refus et de désistements successifs. De même, les assignations des groupes d'élèves dépendaient

principalement du bon vouloir des enseignants sollicités. Il nous faut, ensuite, questionner le faible taux de réponses des enseignants et nous demander si ceux qui ont répondu à notre questionnaire ne pourraient pas avoir été d'avance plus sensibilisés à la question des ressources documentaires, ce qui laisserait aussi entendre que ceux qui n'y ont pas répondu s'en seraient davantage désintéressés. Si cette dernière supposition a quelque fondement, le taux de réponse obtenu serait en lui-même un indicateur supplémentaire du caractère peu prioritaire de l'utilisation des ressources documentaires et de la bibliothèque/médiathèque par les enseignants dans les écoles visitées. Cependant, si nous admettons que nous avons pu toucher des écoles et des enseignants plus "favorables" à la bibliothèque/médiathèque, les réponses obtenues augurent assez mal de ce que seraient des résultats tout-venant... un point qu'il s'agirait également d'investiguer plus à fond.

Mais la mise en évidence de ces limites devrait déboucher sur des recherches confirmatoires plus spécifiques et bénéficier de l'éclairage plus net que nous croyons avoir apporté, autant sur le plan des fondements théoriques du concept de bibliothèque/médiathèque que sur celui de la situation concrète examinée.

Nous concluons en rappelant que le diagnostic de L'activité pédagogique posé par le Conseil supérieur de l'éducation (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982) mentionne que, si les attitudes des éducateurs ont pu dans une certaine mesure être touchées par la conception organique de l'éducation, son effet ne s'est cependant pas encore étendu aux

moyens et aux pratiques. Or, comme les orientations des années '80 continuent à s'inscrire dans une perspective de personnalisation de l'enseignement, qu'elles indiquent une tendance au pluralisme des valeurs et qu'elles favorisent l'innovation, il reste à faire en sorte qu'elles puissent s'actualiser, en reliant les attitudes aux moyens et aux pratiques et en leur fournissant un support logistique adéquat dont, en particulier, la bibliothèque/médiathèque.



Volume 2

UNIVERSITE DE MONTREAL

LA BIBLIOTHEQUE/MEDIATHEQUE: INSTRUMENT D'EDUCATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU QUEBEC

PAR

PAULETTE BERNHARD

SECTION D'EDUCATION COMPAREE ET DES FONDEMENTS DE L'EDUCATION

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

THESE PRESENTEE A LA FACULTE DES ETUDES SUPERIEURES
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE
PHILOSOPHIAE DOCTOR (PH.D.)

JANVIER 1986

Volume 2

Appendice A

Correspondance avec la C.E.C.M.

C E C M
À l'attention de
Monsieur Claude Martin

Monsieur,

je vous remercie de m'avoir fait parvenir aussi rapidement les formulaires par Claude Lessard. Je vous les retourne ci-joints, accompagnés d'une copie de mon projet de thèse (mais il s'agit de mon exemplaire personnel et je vous serais reconnaissante de me le retourner).

J'ajoute une page de précision de modification, après avis de mon jury au cours de la présentation du projet.
Je vous précise également qu'étant donné les réponses des écoles polyvalentes d'autres commissions scolaires, il me reste à trouver deux polyvalentes de la CECM (l'une dont la bibliothèque est sous la responsabilité d'un(e) bibliothécaire et l'autre où elle est sous la responsabilité d'un(e) technicien(ne)). Cependant, j'avais déjà pris des contacts préliminaires il y a quelque temps, et plusieurs directeurs ou responsables m'avaient opposé une réponse négative, pour diverses raisons. Si bien que je vous demande s'il vous serait possible de vous prononcer sur l'acceptabilité de mon projet en général, sans m'attribuer à priori d'école particulière, car je risque, sinon d'avoir à recommencer tout le processus, ce qui me retarderait beaucoup. Or je souhaite faire mon enquête avant la fin de la session en cours (vers le 15/20 mai), ce qui serait idéal pour les besoins de ma recherche (toucher la clientèle visée <u>après</u> la période la plus longue possible d'utilisation).

Dans l'espoir d'une réponse favorable, je vous prie d'agréer Monsieur, mes sincères salutations.

P. Bernhard

Paulette BERNHARD
4114 Saint-Denis, App.12
MONTREAL H2W 2M5
Tél. 845 35 67

P. J. Formules A et B

.../...

MODIFICATION A LA PARTIE III.3
après rencontre avec le jury

(présentation du projet de thèse)

* L'enquête se fera auprès de six (6) écoles polyvalentes francophones; sur le conseil du jury, j'abandonne le projet d'adjoindre des écoles anglophones pour cette étude particulière.

* La population d'élèves visée sera un peu plus diversifiée que prévu: secondaire III (général et professionnel court) et secondaire V (général et professionnel long), de façon à voir s'il y a une évolution entre ces deux niveaux sur l'un ou l'autre aspect de l'étude.

* Il y aura une distinction supplémentaire entre écoles où les responsables de bibliothèque sont des bibliothécaires et celles où ils sont des bibliotechniciens(nes).

REMARQUE A PROPOS DES QUESTIONNAIRES :

Les deux questionnaires ci-joints correspondent à la version testée. Ils sont d'ores et déjà appelés à être modifiés.

Le questionnaire destiné aux élèves sera allégé, en particulier pour la question 25 (les sujets qui intéressent les élèves), qui sera raccourcie en quelques catégories générales.

Celui destiné aux enseignants sera réduit le plus possible et simplifié pour certaines questions trop détaillées.

FORMULE A

Pour fins d'approbation par l'Université, la Faculté, l'Ecole, le Département ou l'Organisme.

NOM DU CHERCHEUR

Nom	Prénom	Adresse		Téléphone
BERNHARD	Paulette	4114 St-Denis # 12	Montréal H2W 2M5	8453567

Jour	Mois	Année
28	Avril	1982

I - **TITRE DU PROJET:** Fonctions et utilisation de la bibliothèque scolaire dans quelques écoles polyvalentes de la région de Montréal telles que vues par les enseignants et les élèves.

Joindre une copie du projet (hypothèses, méthodologie, etc...)

II - **APPROBATION DE L'INSTITUTION:**

Université: Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Faculté/Ecole/Département/Organisme:

III - **SIGNATURE DU DIRECTEUR DE THESE:** Le projet de recherche de la candidate a été préalablement accepté et la candidate a reçu toutes les directives nécessaires à l'élaboration de son projet.

Jacques Lefebvre

Politique d'engagement de la part de l'Université, la Faculté, l'Ecole, le Département ou l'Organisme concernant le rapport de la recherche.

NOM DU CHERCHEUR

BERNHARD	Paulette	4114 St. Denis #12 Montréal H2W 2M5	845 3567
Nom	Prénom	Adresse	Téléphone

28	Avril	1982
Jour	Mois	Année

I - TITRE DU PROJET: Fonctions et utilisation de la bibliothèque scolaire dans quelques écoles polyvalentes de la région de Montréal, telles que vues par les enseignants et les élèves.

II - ENGAGEMENT DE L'UNIVERSITE, DE LA FACULTE, DE L'ECOLE, DU DEPARTEMENT OU DE L'ORGANISME.

Une fois la rédaction du rapport de recherche (ou de thèse) terminée, la faculté ou l'école ou l'organisme concerné, devra faire parvenir une copie à la Division de l'organisation, Service aux étudiants à la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, 3737 est, rue Sherbrooke, Montréal H1X 3B3

Dans le cas d'un projet abandonné, on voudra bien en aviser le même Division.

P. Bernhard
Signature du chercheur

Signature du Responsable de thèse

FORMULE B

400

Pour fins d'approbation par la Commission des Ecoles catholiques de Montréal.

NOM DU CHERCHEUR

Nom	Prénom	Adresse		Téléphone
BERNHARD	Paulette	4114 St-Denis #12 Montréal	H2N2M5	8453567

Jour	Mois	Année
28	Avril	1982

I - TITRE DU PROJET: Fonctions et utilisation de la bibliothèque scolaire dans quelques écoles polyvalentes de la région de Montréal telles que vues par les enseignants et les élèves.

BUT: ~~Thèse de maîtrise~~ _____

Thèse de doctorat Ph.D. Education conjointe

~~Autre but (précisez)~~ _____

ORIGINE: Faculté des Sciences de l'éducation

Université ou Organisme Université de Montréal

II - ECHANTILLON: (indiquez les nombres d'élèves dans les cases appropriées)

	Mat.	1ère	2e	3e	4e	5e	6e	Sec.I	Sec.II	Sec.III	Sec.IV	Sec.V
Garçons										*		*
Filles										voir ci-dessous		/

(*) Autres caractéristiques de l'échantillon: Dans 2 écoles polyvalentes :

- 1 groupe de secondaire III secteur général
- 1 " " " III secteur professionnel
- 1 " " " V secteur général
- 1 " " " V secteur professionnel

soit, en tout, 4 groupes d'élèves par école (une centaine d'élèves par école)

III - COLLECTE DES DONNÉES

Examen individuel	combien de séances par élève?	☐
	durée de chaque séance?	☐
Examen collectif	combien d'élèves à la fois?	☐ groupe
	combien de séances par groupe?	1
	durée de chaque séance?	45 mn.

Autre type (spécifiez) la taille du groupe diffère, selon qu'il s'agit du secteur général ou du secteur professionnel

IV - SIGNATURE: P. Bourke (requérant) Date: 28 avril 82

V - APPROBATION PAR LES MEMBRES DU COMITÉ DE SÉLECTION

DATE: _____

VI -

Espace réservé à la C.E.C.M.

ÉCOLES SUGGÉRÉES:

COMMENTAIRES DE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE:

CÉCM

SERVICE AUX ETUDIANTS

Montréal, le 4 mai 1982

Mlle Paulette Bernhard
4114, rue St-Denis, apt. 12
Montréal
H2W 2M5

Mademoiselle,

En réponse à votre demande d'expérimentation nous vous invitons, d'ici une journée ou deux, à communiquer avec les deux directeurs pédagogiques dont les noms apparaissent ci-dessous pour discuter avec eux des possibilités de réaliser votre projet dans leur région.

1) Monsieur André Préfontaine - Région nord (Tél.: 381-2321)
   Polyvalentes Calixa-Lavallée et Louis-Joseph-Papineau

2) Monsieur René Desjarlais - Région ouest (Tél.: 487-3660)
   Ecole secondaire Honoré-Mercier

Respects.

Le directeur adjoint
de la Division de l'organisation

Jean-Guy Tremblay

JGT/dcb

Appendice B

Guide d'entrevue

Guide d'entrevue: bibliothèque scolaire

/ DATE D'OUVERTURE DE L'ECOLE:

DE LA BIBLIOTHEQUE (si elle diffère:

/ ORGANISATION DES RESSOURCES IMPRIMEES ET AUDIOVISUELLES:

/ BUDGET:

/ PERSONNEL
- total: responsables
  techniciens
  commis
  autres
- statut des responsables (B. prof., SMTE, technicien,...):
- autres formules ("prêt" de personnes, ...):

/ LOCAUX
- plan (si possible)
- surfaces
- nombre de places assises
- y a-t-il des salles de travail adjacentes pour le travail de groupe?
  nombre:
  places disponibles:
- y a-t-il un coin "détente":
- certains secteurs sont-ils plus surveillés (périodiques, danses dessinées,...)?

/ OUVERTURE
- horaire
- y a-t-il des dispositions particulières:

Guide d'entrevue: bibliothèque scolaire
(suite)

/ PRET
- quels sont les délais?
- y a-t-il des amendes pour le retard?
- peut-on réserver?

/ REGLEMENT
- est-il possible d'avoir une copie?

/ FONDS
- nombre de documents

IMPRIMES: ouvrages de référence
documentaires
romans, ouvrages littéraires
autres

AUDIOVISUELS: disques
cassettes
films fixes
films 16mm
autres films
diapositives
diaporamas
bandes vidéo
cartes, plans
autres

- nombre de titres de périodiques
- autres (dossiers documentaires, coupures de presse,...)

/ UTILISATION - FREQUENTATION PAR LES ELEVES - nombre d'usagers réels:
- statistiques de fréquentation:
- y a-t-il des restrictions pour le prêt:
- statistiques de prêt:
- y a-t-il un "guide" à l'intention des élèves:
comment est-il distribué?

Guide d'entrevue: bibliothèque scolaire
(suite)

- y a-t-il une initiation systématique des élèves:
  selon quelle politique (tous, un niveau particulier, etc.)?

- activités d'animation organisées par la bibliothèque (clubs, ventes, etc.):

- les élèves participent-ils au travail de la bibliothèque:
  selon quelles modalités:

/ UTILISATION - FREQUENTATION PAR LES ENSEIGNANTS - nombre d'usagers réels:

- statistiques de fréquentation

- y a-t-il un fonds pédaogique à part:

- statistiques de prêt

- y a-t-il un service d'information régulier (nouvelles acquisitions, etc.):

- y a-t-il des réunions d'information à l'intention des enseignants:
  selon quelles modalités:

- autres activités à l'intention des enseignants:

/ IMPLICATION DANS L'ECOLE - le responsable fait-il partie de comités, de réunions, de groupes de décision:
  lesquels?
  à titre permanent ou transitoire:

- participe-t-il aux journées pédagogiques:
  selon quelles modalités:

- autres points:

/ DIVERS - est-il possible d'avoir un exemplaire du rapport annuel des 2 dernières années?

Appendice C

Correspondance relative à la recherche sur les ressources et pratiques pédagogiques au niveau collégial

Collège de Rosemont
COLLÈGE D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL DE ROSEMONT

Le lundi 17 mai 1982.

Madame Paulette Bernhard
4114, rue Saint-Denis, app. 12
Montréal, Québec
H2X 2M5

Il me fait plaisir de vous accorder la permission d'utiliser ou d'adapter certaines questions qui ont servi à notre recherche Ressources et Pratiques pédagogiques.

Nous vous souhaitons une recherche des plus satisfaisantes.

Veuillez agréer, madame Bernhard, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le directeur des services pédagogiques

Gaston Boulanger

GB/JC
c.c.; Monsieur Jacques Laliberté, chercheur

6400 16e AVENUE ROSEMONT, MONTRÉAL H1X 2S9 QUÉ. TÉL. 376-1620

Montréal, 12 mai 1982

Monsieur Gaston Boulanger
Collège de Rosemont
6400, 16e Avenue
MONTREAL H1X 2S9

Monsieur,

Comme suite à notre conversation téléphonique, je vous écris pour vous demander votre accord à propos de l'utilisation ou de l'adaptation de certaines questions ayant servi à la recherche Ressources et pratiques pédagogiques (RPP), dans le cadre d'une enquête similaire que j'entreprends au niveau secondaire.

Ainsi que vous pourrez le constater en lisant les brèves introductions aux deux questionnaires, il s'agit d'une recherche exploratoire auprès d'élèves et d'enseignants dans six écoles polyvalentes de la région de Montréal.

Quoique la visée des questionnaires que j'ai élaborés soit plus restreinte que dans Ressources et pratiques pédagogiques, l'esprit reste le même : il n'est donc pas étonnant de retrouver des similitudes...

Je tiens toutefois à vous signaler certains emprunts particuliers :

- dans le questionnaire destiné aux enseignants, les questions 18, 19 et 36 ont été modifiées et adaptées au niveau secondaire à partir des questions 14,19 et 65 de RPP; la question 20 (= question 28 de RPP) a été retenue telle quelle.
- dans le questionnaire destiné aux élèves, les questions 6 et 16 ont été adaptées à partir des questions 12 et 15 de RPP.

Vous trouverez ci-joint un exemplaire de la version finale de chacun des questionnaires. Je reste également à votre disposition pour tous renseignement complémentaires.

En vous remerciant de votre accueil et de votre compréhension je vous prie d'agréer mes sincères salutations.

Paulette Bernhard

Paulette BERNHARD
4114 Saint-Denis App. 12
Montréal, H2W 2M5
tél. 845 35 67

Appendice D

Liste des experts consultés

Liste des experts consultés

Enseignants et chercheurs:

M. Gustave Crépeau,	professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
M. Jacques Laliberté,	agent de recherche, C.A.D.R.E. agent du comité de coordination et rédacteur du rapport de l'enquête sur les ressources et pratiques pédagogiques (Fédération des cégeps, 1980)
Mme Janina-Klara Szpakowska,	professeur, Ecole de bibliothéconomie, Université de Montréal

Responsables de centres documentaires et de formation pédagogiques:

M. Gilles Bouchard,	responsable des programmes et des moyens d'enseignement, Commission scolaire régionale Le Gardeur
M. Marcel Mignault,	bibliothécaire, Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière
M. Jean-Luc Roy,	responsable du C.A.D.R.E. (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation)

Responsables de bibliothèques et d'unités multi-média:

M. Jocelyn Beaupré,	spécialiste en moyens et techniques d'enseignement, Ecole polyvalente, Commission scolaire Le Gardeur
Mme Anna Derderian,	bibliothécaire en chef, St-Pius X Comprehensive High School, Commission scolaire des Ecoles Catholiques de Montréal
Mme Henriette Dostaler,	responsable de l'audiovisuel, Commission scolaire de Grand'Mère
M. Jean Lasnier,	conseiller en moyens d'enseignement, et coordonnateur des centres documentaires, Commission scolaire régionale Yamaska

Liste des experts consultés (suite)

Responsables de bibliothèques et d'unités multi-média (suite):

M. Jacques Saint-Onge,	bibliothécaire professionnel, spécialiste en moyens et techniques d'enseignement, Ecole polyvalente Pointe-aux-Trembles

Conseiller en mesure et évaluation:

M. Jean-Guy Blais,	Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
M. Hermel Lebel,	Faculté des sciences de l'éducation et Ecole de bibliothéconomie et des sciences de l'information, Université de Montréal.

Appendice E

Première version des questionnaires

Questionnaire "Enseignants"

REMARQUE IMPORTANTE

Le questionnaire qui suit vous est soumis dans le cadre d'une pré-expérimentation. C'est pourquoi toutes les remarques que vous pourrez faire seront bienvenues (clarté de l'expression, pertinence des questions, longueur des questions, aspects à enlever ou à ajouter, etc.). N'hésitez pas à mettre toutes les annotations qui vous sembleront utiles au fur et à mesure des questions ou sur la feuille supplémentaire prévue à cet effet à la fin du questionnaire.

Veuillez également indiquer sur cette dernière feuille le temps qu'il vous a fallu pour répondre.

Merci d'avance pour cette précieuse contribution.

LES ENSEIGNANTS ET LES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

La recherche à laquelle vous participez aujourd'hui a pour but d'explorer l'utilisation et la fonction des ressources documentaires et, en particulier, de la bibliothèque, telles que vues par les enseignants et les élèves des écoles polyvalentes.

Le questionnaire qui suit est adressé à environ 300 enseignants et 700 élèves de six écoles polyvalentes de la région de Montréal*. En exprimant vos vues, attitudes et besoins face à la bibliothèque et aux ressources documentaires, vous rendez possible une meilleure connaissance de la situation présente et permettez de dégager des voies d'amélioration.

Je vous remercie très sincèrement de votre collaboration.

---

* Dans le cadre d'une thèse de doctorat, entreprise en Sciences de l'éducation à l'Université de Montréal.

Ne rien inscrire ici

LES ENSEIGNANTS ET LES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

A - INFORMATIONS GENERALES

Répondez à chaque question en ayant soin d'encercler UN SEUL NUMERO, sauf avis contraire.

1. Sexe : - féminin 1 — ⌐6
   - masculin 2

2. Groupe d'âge : - 25 ans et moins 1 — ⌐7
   - de 26 à 35 ans 2
   - de 36 à 45 ans 3
   - plus de 45 ans 4

3. Quel est votre statut actuel : — ⌐8
   - professeur à plein temps 1
   - professeur à temps partiel 2
   - professeur et chef de groupe 3
   - suppléant 4
   - autre (précisez) : _____ 5

4. Dans quel(s) secteur(s) enseignez-vous présentement : — ⌐9
   - secteur général seulement 1
   - secteur professionnel seulement 2
   - dans les deux secteurs, général et professionnel 3

Ne rien inscrire ici

417

5. Années de scolarité : pouvez-vous indiquer combien d'années vous avez réellement complétées et combien vous sont officiellement reconnues :

	Nombre d'années : Réellement complétées	Officiellement reconnues	
- 13 ans et moins	1	1	/10/
- 14 - 15 ans	2	2	
- 16 - 17 ans	3	3	/11/
- plus de 17 ans	4	4	

6. Depuis combien d'années enseignez-vous, incluant l'année en cours :

- moins de 2 ans 1 /12/
- 3 à 5 ans 2
- 6 à 10 ans 3
- 11 à 20 ans 4
- plus de 20 ans 5

7. Cette année, quelle matière enseignez-vous la plus grande partie de votre temps, et à quel niveau : /13/

matière : _____ niveau : _____ /15/

8. Cette matière entre-t-elle dans votre principale spécialisation : /16/

oui 1

non 2

9. Si non, quelle est votre principale spécialisation : /17/

_____

10. Quel est le diplôme d'études le plus avancé que vous détenez dans cette discipline ou spécialité d'enseignement :

- diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat spécialisé) 1 /18/
- diplôme universitaire de 2e cycle 2
- D.E.C. professionnel 3
- autre formation professionnelle (précisez) : _____ 4
- autres diplômes (précisez) : _____ 5

11. Cette année, enseignez-vous également une autre matière, en plus de votre matière principale :

oui 1 /19/

non 2

12. Si oui, quelle matière : _____ /20/

à quel niveau : _____ /22/

Ne rien inscrire ici

418

13. A combien d'élèves AU TOTAL enseignez-vous (comptez les élèves de tous les groupes que vous rencontrez) :

- moins de 15 élèves 1 /23
- de 15 à 49 élèves 2
- de 50 à 74 élèves 3
- de 75 à 99 élèves 4
- de 100 à 149 élèves 5
- plus de 150 élèves 6

14. Quel est le type d'horaire adopté dans votre école :

- horaire traditionnel (entièrement structuré) 1 /24
- horaire modulaire (partiellement ou totalement structuré) 2

15. Quel est le programme le plus avancé que vous avez suivi pour votre formation d'enseignant :

- Ecole normale (Brevet A, Brevet B) 1 /25
- B.Sc. (Sciences de l'Education) 2
- M.Ed. (Sciences de l'Education) 3
- M.A. (Sciences de l'Education) 4
- Certificat universitaire 5
- Cours universitaires crédités 6
- Cours universitaires non crédités 7
- Ateliers ou stages non crédités 8
- Autre (précisez) : _____ 9

_____

16. Avez-vous reçu une formation ou un perfectionnement concernant l'insertion des ressources documentaires (livres, revues, diapositives, films, transparents, etc.) dans le processus d'enseignement :

oui 1 /26

non 2 (passez à la question 18)

17. Si oui, dans quelle(s) situation(s) avez-vous reçu cette formation ou ce perfectionnement (encerclez un ou plusieurs numéros) :

- durant les études reliées à ma formation d'enseignant (psychopédagogie, didactique, éducation, ...) 1 /27
- dans le cadre d'un programme spécifique en animation de bibliothèque 2 /28
- dans le cadre d'un programme de technologie éducative 3 /29
- au cours de stages ou d'activités de perfectionnement 4 /30
- au cours de journées pédagogiques 5 /31
- autre (précisez) : _____ 6 /32

_____

Ne rien inscrire ici

18. Dans vos activités d'enseignant, quelle est la part des diverses méthodes, formules ou situations pédagogiques énumérées ci-dessous (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande part 1	grande part 2	part moyenne 3	faible part 4	très faible part 5

- enseignement magistral (exposé oral de l'enseignant sans aucune intervention de l'élève)	1 2 3 4 5	33
- exposé multi-media (recours aux media audiovisuels comme source d'information)	1 2 3 4 5	34
- exposé informel (exposé oral de l'enseignant, avec participation des étudiants)	1 2 3 4 5	35
- démonstrations ou explications de l'enseignant suivies d'application immédiate par les élèves)	1 2 3 4 5	36
- ateliers ou laboratoires (les élèves font des travaux ou des expériences, seuls ou en équipe, dans un local spécialement aménagé)	1 2 3 4 5	37
- enseignement programmé ou microgradué (apprentissage divisé en petites unités organisées de façon progressive)	1 2 3 4 5	38
- enseignement par modules (l'élève utilise un ensemble de ressources, ou module, pour effectuer son apprentissage par lui-même)	1 2 3 4 5	39
- travail d'équipe (petit nombre d'élèves se réunissant pour accomplir une tâche définie; l'enseignant est personne-ressource et expert)	1 2 3 4 5	40
- travail "de recherche" (travaux courts ou longs sur un thème aboutissant à un rapport)	1 2 3 4 5	41

B - UTILISATION DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

19. Lorsque vous demandez à vos élèves d'utiliser des livres, des revues ou d'autres documents imprimés, accordez-vous de l'importance aux objectifs suivants (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- donner aux élèves le goût de lire	1 2 3 4 5	42
- inciter les élèves à avoir recours par eux-mêmes à des sources d'information (ouvrages de référence, livres documentaires, ...)	1 2 3 4 5	43
- donner l'occasion aux élèves de développer leur esprit critique	1 2 3 4 5	44
- apprendre aux élèves comment identifier et utiliser la documentation utile au travail	1 2 3 4 5	45
- permettre aux élèves d'acquérir, en lisant, une part ESSENTIELLE du savoir que le cours est censé leur procurer	1 2 3 4 5	46
- inciter les élèves à réaliser de façon autonome certains objectifs du cours	1 2 3 4 5	47

Ne rien inscrire ici

420

20. Lorsque vous utilisez des documents audiovisuels en présence de vos élèves, accordez-vous de l'importance aux objectifs suivants (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- permettre aux élèves d'acquérir une part ESSENTIELLE des connaissances du cours	1 2 3 4 5	/48
- permettre aux élèves d'acquérir des connaissances complémentaires ou accessoires	1 2 3 4 5	/49
- apporter un élément de concrétisation et de renforcement d'une explication, d'une hypothèse ou d'un principe	1 2 3 4 5	/50
- de montrer des notions ou illustrer des savoir-faire de façon réaliste	1 2 3 4 5	/51
- donner aux élèves le goût de consulter et d'utiliser eux-mêmes des documents audiovisuels	1 2 3 4 5	/52
- donner aux élèves le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels	1 2 3 4 5	/53
- stimuler l'attention ou la mémorisation	1 2 3 4 5	/54
- agir sur l'affectivité (apporter une détente, accroître la motivation, favoriser la participation)	1 2 3 4 5	/55
- favoriser l'acquisition d'automatismes	1 2 3 4 5	/56
- développer de nouvelles situations d'apprentissage	1 2 3 4 5	/57

21. Pour votre usage personnel et pour la préparation de vos cours, utilisez-vous les sources d'approvisionnement suivantes :

	Pour mon usage personnel		Pour la préparation des cours			
	oui	non	oui	non		
- (1) documentation personnelle	1	2	1	2	/58	/67
- (2) documentation des collègues	1	2	1	2	/59	/68
- (3) bibliothèque municipale	1	2	1	2	/60	/69
- (4) bibliothèque de l'école	1	2	1	2	/61	/70
- (5) service audiovisuel de l'école	1	2	1	2	/62	/71
- (6) bibliothèque ou centre de documentation de la commission scolaire	1	2	1	2	/63	/72
- (7) librairie (achat)	1	2	1	2	/64	/73
- (8) autre bibliothèque ou centre de documentation (précisez) : _____	1	2	1	2	/65	/74
- (9) autre source (précisez) : _____	1	2	1	2	/66	/75

Ne rien inscrire ici

421

22. parmi celles citées à la question 21, quelle est votre source principale d'approvisionnement pour la préparation de vos cours (indiquez le numéro D'UNE SEULE SOURCE) : _____ /76

23. Parmi les ressources documentaires suivantes, lesquelles utilisez-vous à l'intérieur de vos cours (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande utilisation 1	Grande utilisation 2	Utilisation moyenne 3	Faible utilisation 4	Très faible utilisation 5

A) RESSOURCES IMPRIMEES

- manuels scolaires	1 2 3 4 5	/77
- livres (autres que les manuels scolaires)	1 2 3 4 5	/78
- ouvrages de référence (encyclopédies, dictionnaires, ...)	1 2 3 4 5	/79
- journaux et revues	1 2 3 4 5	/80 1
- notes de cours polycopiées	1 2 3 4 5	/4
- photocopies (parties de livres, articles de revues)	1 2 3 4 5	/5
- fiches d'apprentissage	1 2 3 4 5	/6
- dossiers documentaires	1 2 3 4 5	/7
- autres (précisez) : _____	1 2 3 4 5	/8

B) RESSOURCES AUDIOVISUELLES

- disques, cassettes, enregistrements d'émissions	1 2 3 4 5	/9
- diapositives, films fixes	1 2 3 4 5	/10
- photographies, planches, affiches	1 2 3 4 5	/11
- transparents et acétates	1 2 3 4 5	/12
- diaporamas, films (16 mm, super 8, en boucle), enregistrements vidéo	1 2 3 4 5	/13
- autres (précisez) : _____	1 2 3 4 5	/14

C) AUTRES RESSOURCES

- globes terrestres, cartes géographiques	1 2 3 4 5	/15
- animaux, plantes, objets naturels (roches, feuilles, ...)	1 2 3 4 5	/16
- autres (précisez) : _____	1 2 3 4 5	/17

Ne rien inscrire ici

422

24. Vous arrive-t-il de demander aux élèves d'utiliser des documents écrits autres que les manuels ou les notes de cours dans les situations suivantes :

Toujours 1	Souvent 2	Occasionnellement 3	Rarement 4	Jamais 5

- utilisation EN CLASSE, pour un objectif particulier du cours — 1 2 3 4 5 — /18
- lectures complémentaires à faire en dehors du cours — 1 2 3 4 5 — /19
- utilisation en dehors du cours pour la rédaction de travaux qui seront évalués — 1 2 3 4 5 — /20
- autres (précisez) : _____ — 1 2 3 4 5 — /21

25. En dehors de la bibliothèque de l'école, les élèves peuvent-ils avoir recours à des ressources documentaires (coin-bibliothèque, mini-centre de documentation, ...) dans les endroits suivants :

	oui	non	
- salle de classe	1	2	/22
- local - matière	1	2	/23
- laboratoire ou atelier	1	2	/24
- autres (précisez) : _____	1	2	/25

26. Vous arrive-t-il de laisser vos élèves se rendre à la bibliothèque de l'école, seuls ou en équipe, quand le besoin s'en fait sentir pendant une période de cours :

oui 1
non 2 → passez à la question 28 — /26

27. Si oui, est-ce (encerclez un ou plusieurs numéros) :

- pour aller chercher des documents — 1 — /27
- pour aller chercher ou vérifier des informations — 2 — /28
- pour aller faire des travaux à la bibliothèque — 3 — /29
- autres (précisez) : _____ — 4 — /30

Ne rien inscrire ici 423

28. Parmi les trois possibilités suivantes d'organisation des ressources documentaires, laquelle vous paraît préférable (encerclez UN SEUL NUMERO) :

- toutes les ressources imprimées et audiovisuelles, y compris l'équipement, sont regroupées dans un même service — 1
- les ressources documentaires imprimées et audiovisuelles sont regroupées dans un même service, tandis que les équipements (appareils de projection, de reproduction, ...) se trouvent dans un service à part — 2 /31/
- les ressources imprimées sont séparées de l'ensemble des ressources audiovisuelles (documents et équipement) et forment deux services distincts — 3

C - UTILISATION DE LA BIBLIOTHEQUE DE L'ECOLE

29. Quelle est l'importance que vous accordez aux fonctions suivantes de la bibliothèque scolaire (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- (1) être un espace accueillant, propice à la détente	1 2 3 4 5	/_/ 32
- (2) offrir des lectures de loisir	1 2 3 4 5	/_/ 33
- (3) mettre à la disposition des enseignants une documentation complémentaire pour la préparation des cours	1 2 3 4 5	/_/ 34
- (4) être un environnement stimulant (développant la curiosité d'esprit)	1 2 3 4 5	/_/ 35
- (5) développer le goût de la lecture	1 2 3 4 5	/_/ 36
- (6) rassembler différentes sortes de documents dans lesquels les élèves peuvent apprendre à s'informer	1 2 3 4 5	/_/ 37
- (7) apporter un complément aux informations que les élèves reçoivent en classe	1 2 3 4 5	/_/ 38
- (8) être un lieu d'étude et de travail personnel pour les élèves	1 2 3 4 5	/_/ 39
- (9) servir de moyen pédagogique (travaux "de recherche" ou autres activités à la bibliothèque pendant une période de cours	1 2 3 4 5	/_/ 40
-(10) permettre à l'élève d'apprendre de façon autonome	1 2 3 4 5	/_/ 41
-(11) offrir aux élèves une variété de média (imprimés et audiovisuels) permettant de diversifier les apprentissages	1 2 3 4 5	/_/ 42

Ne rien inscrire ici

424

30. Parmi les énoncés de la question précédente, quels sont les trois qui vous paraissent les plus importants (indiquez le numéro des énoncés, dans l'ordre d'importance) :

- 1er choix : _____ /_/ 43
- 2e choix : _____ /_/ 45
- 3e choix : _____ /_/ 47

31. En général, lorsque vous utilisez la bibliothèque de l'école, à titre personnel ou pour la préparation de vos cours, est-ce (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours	Souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
1	2	3	4	5

A) FORMES D'UTILISATION

- pour venir lire ou consulter des documents sur place	1 2 3 4 5	/_/ 49
- pour emprunter des documents imprimés (livres, revues, dossiers, ...)	1 2 3 4 5	/_/ 50
- pour emprunter des documents audio-visuels (films, diapositives, cassettes, ...)	1 2 3 4 5	/_/ 51

B) MOTIFS D'UTILISATION

- pour mes besoins personnels	1 2 3 4 5	/_/ 52
- pour me tenir à jour dans mon domaine	1 2 3 4 5	/_/ 53
- pour trouver des documents d'intérêt pédagogique	1 2 3 4 5	/_/ 54
- pour trouver des documents nécessaires à des études que je poursuis	1 2 3 4 5	/_/ 55
- pour rassembler la documentation nécessaire à la préparation d'un cours	1 2 3 4 5	/_/ 56
- pour chercher des ressources audiovisuelles adaptées à ma matière	1 2 3 4 5	/_/ 57
- pour vérifier la disponibilité des documents que je demande à mes élèves d'utiliser (lectures, travaux, ...)	1 2 3 4 5	/_/ 58
- pour préparer une séance qui aura lieu sur place pendant une période de cours	1 2 3 4 5	/_/ 59
- pour demander une liste de documents disponibles sur un thème ou un sujet donné	1 2 3 4 5	/_/ 60
- pour prendre contact avec la/le responsable	1 2 3 4 5	/_/ 61
- autre (précisez) : _____	1 2 3 4 5	/_/ 62

_____

Ne rien inscrire ici

425

32. Est-ce que vous vous rendez AVEC VOS ELEVES à la bibliothèque de l'école durant des périodes fixées à l'horaire :

oui 1 /63/

non 2 ⟶ passez à la question 36

33. Si oui, combien de fois en moyenne allez-vous à la bibliothèque de l'école, durant des périodes fixées à l'horaire (encerclez UN SEUL NUMERO) : /64/

- une fois par session au moins 1
- entre 2 et 3 fois par session 2
- entre 4 et 6 fois par session 3
- plus de 7 fois par session (indiquez le nombre de fois) : _____ 4

34. Comment se fait, en général, l'intervention auprès des élèves quand vous prévoyez de passer avec eux une période à la bibliothèque de l'école : /65/

- je suis seul(e) à prendre en charge le groupe d'élève 1
- la/le responsable de la bibliothèque est seul(e) à prendre en charge le groupe d'élèves 2
- il y a une prise en charge commune du groupe d'élèves, par moi ET par la/le responsable de la bibliothèque 3
- les élèves sont pris en charge par un surveillant 4
- autre (précisez) : _____ 5

35. Lorsque vous vous rendez dans la bibliothèque de l'école avec vos élèves, quelles activités pratiquez-vous (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours 1	Souvent 2	Occasionnellement 3	Rarement 4	Jamais 5

- détente et activités libres pour les élèves 1 2 3 4 5 /66/
- retour et emprunt de documents 1 2 3 4 5 /67/
- lecture libre (les élèves sont invités à découvrir et à lire un livre qui les intéresse) 1 2 3 4 5 /68/
- travaux de recherche courts (consultation de documents sur un thème avec prise de notes, rédaction d'un compte rendu, ...) 1 2 3 4 5 /69/
- recherche élaborée sur un thème, durant plusieurs semaines (débouchant sur un rapport ou une création) 1 2 3 4 5 /70/
- initiation à la recherche en bibliothèque (classement de documents, utilisation des fichiers, ...) 1 2 3 4 5 /71/
- initiation à l'exploitation des documents (savoir chercher l'information, prendre des notes, ...) 1 2 3 4 5 /72/
- autres activités (précisez) : _____ 1 2 3 4 5 /73/

Ne rien inscrire ici

426

D - LES ELEVES ET L'UTILISATION DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

36. Etes-vous d'accord avec les énoncés suivants (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Tout à fait d'accord 1	Plutôt d'accord 2	Plutôt en désaccord 3	Tout à fait en désaccord 4

- la plupart des élèves DU SECTEUR GENERAL savent, en quittant le secondaire, utiliser la bibliothèque et exploiter les ressources documentaires — 1 2 3 4 — /74
- la plupart des élèves DU SECTEUR PROFESSIONNEL savent, en quittant le secondaire, utiliser la bibliothèque et exploiter les ressources documentaires — 1 2 3 4 — /75
- les explications fournies par les enseignants sont suffisantes pour que la plupart des élèves soient capables d'utiliser convenablement la bibliothèque et d'exploiter les ressources documentaires — 1 2 3 4 — /76
- pour être capables d'utiliser convenablement la bibliothèque et d'exploiter les ressources documentaires, la plupart des élèves auraient besoin d'une initiation spéciale, en bonne et due forme — 1 2 3 4 — /77

37. Au niveau secondaire, quelle importance doit-on, selon vous, accorder à l'initiation progressive des élèves (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- (1) à l'organisation générale de la bibliothèque de l'école (types de documents, schèmes de classification, fonctionnement du prêt, ...) — 1 2 3 4 5 — /78
- (2) à développer des habiletés liées à la recherche d'informations (utilisation des fichiers, des index, des ouvrages de référence, ...) — 1 2 3 4 5 — /79
- (3) à acquérir des méthodes de travail (comment prendre des notes, identifier l'essentiel, faire une synthèse, organiser un plan, ...) — 1 2 3 4 5 — /80 /1

Ne rien inscrire ici

427

38. Quelle importance devraient accorder, selon vous, les intervenants suivants à ces trois aspects de l'initiation des élèves (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE dans chaque colonne) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

	Chaque enseignant dans le cadre de sa matière	les responsables des ressources documentaires	le milieu familial	
- (1) initiation à l'organisation de la bibliothèque	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	4 7 10
- (2) développement des habiletés liées à la recherche des informations	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	5 8 11
- (3) acquisitions de méthodes de travail	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	6 9 12

E - REMARQUES ET SUGGESTIONS A PROPOS DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

39. Que pensez-vous des services suivants de la bibliothèque de votre école (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très satisfaisant 1	Plutôt satisfaisant 2	Plutôt insatisfaisant 3	Très insatisfaisant 4

A) PRET DES DOCUMENTS (délais, quantité autorisée, ...)

- documents imprimés	1 2 3 4	13
- documents audiovisuels	1 2 3 4	14

B) IMPORTANCE DU NOMBRE DE DOCUMENTS IMPRIMES

- ouvrages de référence (encyclopédies, dictionnaires, ...)	1 2 3 4	15
- ouvrages littéraires, romans	1 2 3 4	16
- ouvrages documentaires, dans tous les domaines de la connaissance	1 2 3 4	17
- revues et périodiques	1 2 3 4	18

(suite p. 13)

Ne rien inscrire ici

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

C) IMPORTANCE DU NOMBRE DE DOCUMENTS AUDIOVISUELS

- documents visuels (diapositives, films fixes, photographies, planches, affiches, ...) 1 2 3 4 /19/
- documents sonores (disques, cassettes, enregistrements d'émissions, ...) 1 2 3 4 /20/
- documents sonores et visuels (films 16 mm, diaporamas, enregistrements vidéo, ...) 1 2 3 4 /21/

D) QUALITE ET PERTINENCE DES DOCUMENTS

- documents imprimés 1 2 3 4 /22/
- documents audiovisuels 1 2 3 4 /23/

E) EXPLOITATION DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

- disponibilité d'un guide d'utilisation de la bibliothèque 1 2 3 4 /24/
- existence de fichiers (par sujets, par auteurs, par titres, ...) 1 2 3 4 /25/
- information régulière sur les nouvelles acquisitions 1 2 3 4 /26/
- service de référence à l'intention des enseignants 1 2 3 4 /27/
- organisation par les responsables de séances d'initiation à l'intention des élèves (periodes à l'horaire) 1 2 3 4 /28/
- aide et intervention dans les périodes où vous venez à la bibliothèque avec vos élèves 1 2 3 4 /29/

Ne rien inscrire ici

429

40. Etes-vous en contact suivi avec :

	oui	non	
- la/le responsable de la bibliothèque	1	2	/30/
- le personnel de la bibliothèque	1	2	/31/
- la/le responsable du service audiovisuel (le cas échéant)	1	2	/32/
- le personnel du service audiovisuel	1	2	/33/

41. Vous arrive-t-il de demander ou de suggérer aux responsables de ressources documentaires de votre école l'acquisition :

A) DE DOCUMENTS IMPRIMES

	oui	non	
- livres	1	2	/34/
- revues et périodiques	1	2	/35/
- autres (précisez) : _____	1	2	/36/

B) DE DOCUMENTS AUDIOVISUELS

- sonores (disques, cassettes, ...)	1	2	/37/
- visuels (diapositives, films fixes, ...)	1	2	/38/
- sonores et visuels (diapositives, films 16 mm, ...)	1	2	/39/

C) AUTRES DOCUMENTS

(précisez) : _____	1	2	/40/

_____

42. Vous arrive-t-il de faire des suggestions sur l'organisation des ressources documentaires de votre école, dans les secteurs suivants :

	oui	non	
- ressources imprimées	1	2	/41/
- ressources audiovisuelles (documents)	1	2	/42/
- ressources audiovisuelles (équipement)	1	2	/43/
- heures d'ouverture	1	2	/44/
- services aux enseignants (listes de nouvelles acquisitions, consultation pour l'organisation de séances à la bibliothèque, ...)	1	2	/45/
- autres (précisez) : _____	1	2	/46/

Ne rien inscrire ici

430

43. Selon vous, quelle est l'importance que les intervenants suivants de votre école accordent à l'organisation des ressources documentaires et à leur insertion dans le processus d'enseignement (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	très faible importance 5

- direction de l'école	1 2 3 4 5	/47/
- services pédagogiques	1 2 3 4 5	/48/
- enseignants	1 2 3 4 5	/49/
- responsables des ressources documentaires	1 2 3 4 5	/50/

44. Présentement, que représente surtout pour vous la bibliothèque de votre école ? Indiquez ci-dessous les TROIS énoncés qui vous paraissent les plus significatifs :

- (1) un endroit tranquille ou on peut venir passer un moment de détente
- (2) un espace prévu surtout pour les élèves
- (3) une source intéressante de documentation, à tous points de vue
- (4) un endroit où on ne trouve pas grand chose d'intéressant
- (5) une plaque tournante dans l'école (lieu essentiel d'échanges)
- (6) un endroit où on peut consulter un grand choix de revues et de périodiques
- (7) un endroit peu accueillant pour les enseignants
- (8) un service complémentaire pour la préparation des cours
- (9) autres (précisez) :

Quels sont vos choix de réponses, dans l'ordre d'importance qu'ils ont pour vous (indiquez le numéro de l'énoncé) :

- 1er choix : _____ /51/
- 2e choix : _____ /52/
- 3e choix : _____ /53/

Ne rien inscrire ici

431

45. Quelle importance accordez-vous aux suggestions suivantes concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école (encerclez UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- (1) ouvrir la bibliothèque plus longtemps (le soir, le samedi, ...) 1 2 3 4 5 /__/ 54
- (2) acquérir plus de livres, en général 1 2 3 4 5 /__/ 55
- (3) avoir plus de journaux et de revues 1 2 3 4 5 /__/ 56
- (4) acquérir plus de documents audio-visuels 1 2 3 4 5 /__/ 57
- (5) organiser des réunions de présentation de la bibliothèque pour les enseignants 1 2 3 4 5 /__/ 58
- (6) représentation des enseignants dans un comité de décision 1 2 3 4 5 /__/ 59
- (7) intervention régulière des responsables des ressources dans les journées pédagogiques 1 2 3 4 5 /__/ 60
- (8) renforcer le personnel responsable des ressources 1 2 3 4 5 /__/ 61
- (9) élaborer des suggestions d'utilisation des ressources en relation avec les guides pédagogiques 1 2 3 4 5 /__/ 62
- (10) prévoir des périodes régulières à la bibliothèque pour l'ensemble des élèves 1 2 3 4 5 /__/ 63
- (11) organiser des sessions de perfectionnement pour les enseignants sur l'utilisation pédagogique des ressources documentaires 1 2 3 4 5 /__/ 64
- (12) autres suggestions (précisez) : _____ 1 2 3 4 5 /__/ 65

_____ _____

_____

46. Si vous deviez particulièrement recommander trois suggestions, lesquelles choisiriez-vous dans la liste précédente? Indiquez les numéros de l'énoncé, dans l'ordre d'importance :

- 1er choix : _____ /__/__/ 66
- 2e choix : _____ /__/__/ 68
- 3e choix : _____ /__/__/ 70

47. Soyez à l'aise pour ajouter toute réflexion qui vous serait venue à l'esprit en remplissant ce questionnaire :

MERCI DE VOTRE BIENVEILLANTE COLLABORATION

Si vous avez des remarques à faire concernant le questionnaire lui-même, veuillez utiliser la page suivante. Merci de votre participation.

REMARQUES SUR LE QUESTIONNAIRE LUI-MEME

- Temps qu 'il vous a fallu pour répondre :

- Clarté des questions :

- Pertinence des questions :

- Longueur des questions :

- Aspects à enlever :

- Aspects à ajouter :

- Autres remarques :

Questionnaire "Elèves"

REMARQUE IMPORTANTE

Le questionnaire qui suit peut être modifié et pour l'améliorer, ton aide serait utile.

Si tu ne comprend pas le sens de certaines questions, mets un point d'interrogation dans la marge. Tu peux aussi ajouter d'autres remarques sur la dernière feuille du questionnaire.

Merci de ta participation.

LES ELEVES ET LES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

Tu trouveras dans les pages qui suivent un questionnaire sur la fonction et l'utilisation de la bibliothèque de ton école et des ressources documentaires qu'on y trouve. Essaie d'y répondre de la façon la plus juste possible, selon ce que tu penses ou fais toi-même, habituellement.

En répondant à ce questionnaire, tu nous aideras à mieux préciser ce qu'est présentement la bibliothèque scolaire et si elle répond à tes besoins.

Merci de ta collaboration.

N.B. : - Lis chaque question en entier avant d'y répondre.

- Encercle le numéro qui correspond le mieux à ta réponse, en suivant les indications données.

- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

LES ELEVES ET LES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

Ne rien inscrire ici

A - INFORMATIONS GENERALES

1. Quel âge as-tu? Indique l'âge que tu as aujourd'hui :

- 12 ans 1
- 13 ans 2
- 14 ans 3
- 15 ans 4
- 16 ans 5
- 17 ans 6
- 18 ans et plus 7

2. Sexe : - féminin 1
- masculin 2

3. A quel niveau de scolarité te trouves-tu présentement :

- secondaire I 1
- secondaire II 2
- secondaire III 3
- secondaire IV 4
- secondaire V 5
- secondaire VI 6

4. Dans quel secteur :

- secteur général 1
- secteur professionnel 2
  (quelle section :____

_____

Ne rien inscrire ici

437

5. Quelles sont, dans l'ORDRE D'IMPORTANCE, les activités que tu préfères (exemples : pratiquer des sports, rencontrer des amis, lire, écouter des disques, regarder la télévision, aller au théâtre, au cinéma, bricoler, jouer aux échecs, etc.) :

1. _____
2. _____ 10
3. _____
4. _____ 13
5. _____

B - LECTURES ET TRAVAUX EN DEHORS DES COURS

6. En plus des heures normales de cours, de laboratoire ou d'atelier, combien d'heures passes-tu en moyenne PAR JOUR à tes études (devoirs, travaux, lectures, ...) : 14

- moins d'1/2 heure par jour 1
- entre 1/2 heure et 1 heure par jour 2
- entre 2 et 3 heures par jour 3
- plus de 3 heures par jour 4

7. En dehors de tes devoirs et travaux scolaires, lis-tu (encercle UN SEUL NUMERO) : 15

- souvent (1 heure par jour ou plus) 1
- parfois (entre 15 minutes et 1 heure par jour) 2
- rarement (moins de 15 minutes par jour) 3

8. Quand tu lis, que préfères-tu lire (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5

- des romans, des livres d'aventures, des contes 1 2 3 4 5 — 16
- des livres sur des sujets qui m'intéressent (par exemple : le hockey, la musique, les animaux, ...) 1 2 3 4 5 — 17
- des journaux, des revues ou des magazines 1 2 3 4 5 — 18
- des bandes dessinées 1 2 3 4 5 — 19
- autres (donne un exemple) : _____ 1 2 3 4 5 — 20

_____

Ne rien inscrire ici

438

9. Peux-tu dire combien tu lis, en moyenne, de livres PAR MOIS, (encercle UN SEUL NUMERO) :

- je ne lis aucun livre par mois 1
- je lis 1 à 2 livres par mois 2
- je lis 3 à 4 livres par mois 3 /21
- je lis 5 à 6 livres par mois 4
- je lis plus de 7 livres par mois (combien en lis-tu : _____) 5

10. Tes professeurs te demandent-ils de faire par toi-même des lectures en dehors des périodes de cours (encercle UN SEUL NUMERO) :

- souvent 1
- régulièrement 2 /22
- quelquefois 3
- rarement 4

11. Indique les sortes de documents que tu utilises EN DEHORS DES PERIODES DE COURS pour faire les travaux demandés par les professeurs (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5

- cahiers d'exercices, fiches d'apprentissage 1 2 3 4 5 /23
- manuels scolaires, notes de cours 1 2 3 4 5 /24
- ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies, ...) 1 2 3 4 5 /25
- autres livres 1 2 3 4 5 /26
- articles de journaux, de revues 1 2 3 4 5 /27
- disques, cassettes, diapositives, diaporamas, films 1 2 3 4 5 /28
- autres (donne un exemple) : _____

_____ 1 2 3 4 5 /29

12. En dehors des périodes de cours, est-ce que tu te rends quelquefois à la bibliothèque de ton école, seul ou avec des camarades :

oui 1 /30

non 2 ⟶ passe à la question 15

Ne rien inscrire ici

439

13. Si oui, quels sont les moments de la journée où tu te rends à la bibliothèque de l'école (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5

- le matin, avant les cours 1 2 3 4 5 /31
- dans les périodes libres 1 2 3 4 5 /32
- dans les quelques minutes qui séparent deux périodes de cours 1 2 3 4 5 /33
- à l'heure du dîner 1 2 3 4 5 /34
- l'après-midi, après les cours 1 2 3 4 5 /35

14. Lorsque tu viens à la bibliothèque de l'école, seul ou avec tes camarades, que viens-tu faire habituellement (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5

- je viens me détendre sans rien faire de précis 1 2 3 4 5 /36
- je viens lire des bandes dessinées 1 2 3 4 5 /37
- je viens échanger avec des camarades 1 2 3 4 5 /38
- je viens emprunter des livres 1 2 3 4 5 /39
- je viens emprunter des documents audio-visuels (disques, cassettes, diapositives, films, ...) 1 2 3 4 5 /40
- je viens utiliser les documents de la bibliothèque pour faire les travaux demandés par les professeurs 1 2 3 4 5 /41
- je viens m'installer au calme pour étudier ou faire des travaux (que je pourrais faire sans bibliothèque) 1 2 3 4 5 /42
- je viens chercher des informations sur des sujets qui m'intéressent personnellement 1 2 3 4 5 /43
- je viens pour travailler avec des camarades 1 2 3 4 5 /44
- je viens pour aider le personnel de la bibliothèque (prêt, rangement de livres, ...) 1 2 3 4 5 /45
- autres activités (donne un exemple) : _____

_____ 1 2 3 4 5 /46

_____

Ne rien inscrire ici

440

15. D'où viennent, en général, les livres que tu lis ou que tu utilises pour tes travaux (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5

- ils appartiennent à mes parents	1 2 3 4 5	47
- ils appartiennent à mes frères et soeurs	1 2 3 4 5	48
- ils appartiennent à mes camarades	1 2 3 4 5	49
- ils m'appartiennent personnellement	1 2 3 4 5	50
- je vais les acheter (dans une librairie, une tabagie, un autre point de vente)	1 2 3 4 5	51
- ils viennent de la bibliothèque de l'école	1 2 3 4 5	52
- ils viennent de la bibliothèque municipale	1 2 3 4 5	53
- ils viennent d'une autre bibliothèque (précise laquelle): _____ _____)	1 2 3 4 5	54
- autres cas (donne un exemple) : _____ _____ _____	1 2 3 4 5	55

C - UTILISATION DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES DANS LES COURS

16. Quelle importance accordes-tu aux moyens d'apprendre énumérés ci-dessous (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- manuels scolaires	1 2 3 4 5	56
- notes de cours rédigées par les professeurs	1 2 3 4 5	57
- ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies, atlas, ...)	1 2 3 4 5	58
- autres livres	1 2 3 4 5	59
- journaux et revues	1 2 3 4 5	60
- photocopies (parties de livres, articles de journaux)	1 2 3 4 5	61
- documents audiovisuels (disques, cassettes, diapositives, films, diaporamas, ...)	1 2 3 4 5	62
- ce que peuvent t'apporter la radio, le cinéma, la télévision	1 2 3 4 5	63
- stages	1 2 3 4 5	64
- ateliers (techniques professionnelles) ou laboratoires (langues, biologie, chimie, ...)	1 2 3 4 5	65
- les musées	1 2 3 4 5	66

Ne rien inscrire ici

441

17. Depuis janvier dernier t'es-tu rendu à la bibliothèque de l'école avec ta classe ou ton groupe pendant une période de cours :

oui 1
non 2

67

18. Si oui, encercle le numéro des matières pour lesquelles ta classe ou ton groupe s'est rendu à la bibliothèque (en indiquant combien de fois durant la dernière session) :

		Nombre de fois durant la dernière session :	
- français	1	_____	68 77
- histoire, géographie	2	_____	69 78
- anglais	3	_____	70 79
- biologie, sciences naturelles	4	_____	71 80
- mathématiques, physique, chimie	5	_____	72 4
- sciences morales ou religieuses (catéchèse, ...)	6	_____	73 5
- arts (arts plactiques, musique, ...)	7	_____	74 6
- enseignement professionnel (précise la spécialité) : _____	8	_____	75 7
- autre (donne un exemple) : _____	9	_____	76 8

19. Lorsque tu te rends avec ta classe ou ton groupe à la bibliothèque pendant une période de cours, faites-vous les activités suivantes (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours 1	Souvent 2	Parfois 3	Rarement 4	Jamais 5

- on est libre de faire ce qu'on veut	1 2 3 4 5	9
- on vient pour retourner et emprunter des livres	1 2 3 4 5	10
- on vient lire sur place	1 2 3 4 5	11
- on vient faire des travaux ou des recherches en rapport avec le cours en utilisant les documents de la bibliothèque	1 2 3 4 5	12
- on vient apprendre à utiliser la bibliothèque (comment sont classés les livres, comment chercher dans les fichiers, ...)	1 2 3 4 5	13
- autres activités (donne un exemple) : _____	1 2 3 4 5	14

Ne rien inscrire ici

442

20. Lorsque ta classe ou ton groupe se rend à la bibliothèque pendant une période de cours, qui est-ce qui vous aide dans vos recherches ou dans votre travail (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
1	2	3	4	5

- le professeur seulement 1 2 3 4 5 /15
- la/le responsable de la bibliothèque seulement 1 2 3 4 5 /16
- le professeur et la/le responsable de la bibliothèque (les deux ensemble) 1 2 3 4 5 /17
- un surveillant 1 2 3 4 5 /18
- d'autres personnes (donne un exemple) :

_____ 1 2 3 4 5 /19

D - RECHERCHES A LA BIBLIOTHEQUE

21. Si tu devais faire des recherches ou des travaux à la bibliothèque aurais-tu besoin d'aide pour faire les activités suivantes (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Beaucoup d'aide	Un peu d'aide	Aucune aide
1	2	3

- trouver un livre dont tu connais le titre ou l'auteur 1 2 3 /20
- savoir s'il existe dans la bibliothèque des livres sur un sujet particulier, en utilisant le fichier par sujets 1 2 3 /21
- trouver un livre en connaissant sa cotes (ensemble de numéros et de lettres servant au classement des livres) 1 2 3 /22
- trouver une information dans un dictionnaire ou une encyclopédie 1 2 3 /23
- utiliser l'index ou la table des matières pour trouver une information dans un livre 1 2 3 /24
- choisir les informations ou les passages à noter 1 2 3 /25
- faire un résumé des informations que tu as lues ou notées 1 2 3 /26
- faire un plan pour présenter les résultats de tes recherches 1 2 3 /27

Ne rien inscrire ici

22. Selon toi, quelle serait l'utilité des moyens suivants pour te faciliter les recherches à la bibliothèque et l'utilisation des documents (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande utilité 1	Grande utilité 2	Utilité moyenne 3	Faible utilité 4	Très faible utilité 5

- les explications des professeurs, durant les cours	1 2 3 4 5	28
- les explications des responsables de la bibliothèque, au moment où tu cherches	1 2 3 4 5	29
- une période spéciale d'initiation à l'utilisation de la bibliothèque	1 2 3 4 5	30
- un film ou un diaporama sur l'utilisation de la bibliothèque	1 2 3 4 5	31
- un guide d'utilisation de la bibliothèque, qu'on donne à chaque élève	1 2 3 4 5	32
- des affiches, des panneaux bien visibles dans la bibliothèque	1 2 3 4 5	33
- autres (donne un exemple) : _____ _____	1 2 3 4 5	34

23. Y-a-t-il des livres ou des revues que tu aimerais lire et que tu ne trouves pas dans la bibliothèque de ton école :

oui 1
non 2

35

24. Si oui, peux-tu citer les plus importants :

Livres (titre et auteur, si possible)	Revues
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____

Ne rien inscrire ici

444

25. Voici une liste de sujets qui sont généralement considérés comme importants par les jeunes de moins de vingt ans. T'y intéresses-tu personnellement (encercle UN NUMÉRO PAR LIGNE) :

- je m'y intéresse :	oui	non	
- métiers et professions (choix)	1	2	36
- sexualité	1	2	37
- sports	1	2	38
- femme moderne	1	2	39
- contestations (être contre ...)	1	2	40
- occultisme	1	2	41
- psychologie de l'adolescent	1	2	42
- violence	1	2	43
- maternité précoce	1	2	44
- famille (amour, sécurité)	1	2	45
- famille (divorce, conflit...)	1	2	46
- autonomie des jeunes (argent de poche, autorité)	1	2	47
- syndicats	1	2	48
- suicide	1	2	49
- délinquance juvénile (Québec)	1	2	50
- relations parents-enfants	1	2	51
- maladies vénériennes	1	2	52
- abandon scolaire	1	2	53
- actualité politique (Québec)	1	2	54
- problèmes des jeunes	1	2	55
- drogue	1	2	56
- travail (marché, chômage)	1	2	57
- bandes/groupes d'adolescent(e)s	1	2	58
- amitié	1	2	59
- amour (romantique)	1	2	60
- science-fiction	1	2	61
- guerre, guerilla, terrorisme	1	2	62
- «Que deviendrons-nous demain?» (l'avenir)	1	2	63
- relations filles-garçons	1	2	64
- religion, et religions (sectes)	1	2	65
- contraception	1	2	66
- handicaps physiques	1	2	67
- idéologies politiques (marxisme, socialisme, etc.)	1	2	68
- autres (précisez) : _____	1	2	69 70 71

_____

_____

Ne rien inscrire ici

445

26. Est-ce qu'il t'arrive de ne pas trouver dans la bibliothèque de ton école des informations sur des sujets qui te tiennent à coeur :

oui 1

non 2

/_/ 72

27. Si oui, quels sont les trois sujets les plus importants sur lesquels tu aimerais trouver de l'information dans la bibliothèque de ton école (indique-les dans l'ordre d'importance qu'ils ont pour toi) :

/_/_/ 73

- 1er sujet : _____

/_/_/ 75

- 2e sujet : _____

/_/_/ 77

- 3e sujet : _____

E - LA BIBLIOTHEQUE DE L'ECOLE ET TOI

28. Que représente surtout pour toi la bibliothèque de ton école? Choisis dans la liste qui suit les TROIS REPONSES qui correspondent le mieux à ce que tu penses et indique-les ci-dessous :

- (1) un endroit calme et tranquille où on peut venir travailler en paix
- (2) une place où il n'est pas permis de parler et où il faut observer des règlements
- (3) une place intéressante, où on trouve un grand choix de livres, pour s'informer et s'instruire
- (4) un endroit plates, où on s'ennuie
- (5) une place où on peut trouver de l'aide pour faire les travaux
- (6) une place où on est souvent dérangé quand des groupes viennent travailler ensemble
- (7) une place où on peut consulter un grand choix de revues et de magazines
- (8) une place où on trouve rarement ce que l'on cherche
- (9) un endroit où on peut se promener librement et fouiner dans les livres, les revues, etc.
- (10) autres (donne des exemples) : _____

_____

_____

Quels sont les trois réponses que tu as choisies, dans l'ordre d'importance qu'elles ont pour toi (indique le numéro de la réponse) :

- 1er choix : _____ /_/_/ 79
- 2e choix : _____ /_/_/ 4
- 3e choix : _____ /_/_/ 6

Ne rien inscrire ici

446

29. Quelle importance ont pour toi les suggestions suivantes concernant le fonctionnement de la bibliothèque de ton école (encercle UN NUMERO PAR LIGNE) :

Très grande importance 1	Grande importance 2	Importance moyenne 3	Faible importance 4	Très faible importance 5

- (1) ouvrir la bibliothèque plus longtemps (le soir, le samedi, ...) 1 2 3 4 5 /8
- (2) acheter plus de livres, en général 1 2 3 4 5 /9
- (3) avoir plus de journaux et de revues 1 2 3 4 5 /10
- (4) acheter plus de documents audiovisuels (disques, cassettes, diapositives, films, ..) 1 2 3 4 5 /11
- (5) offrir plus de documentation sur les problèmes des jeunes 1 2 3 4 5 /12
- (6) offrir plus de documentation sur les sujets d'actualité 1 2 3 4 5 /13
- (7) orienter les élèves dans le choix des lectures 1 2 3 4 5 /14
- (8) prévoir un endroit spécial réservé au travail de groupe (pour ne pas déranger ceux qui étudient) 1 2 3 4 5 /15
- (9) demander l'avis des élèves pour le choix des livres et autres documents 1 2 3 4 5 /16
- (10) créer un comité de bibliothèque où les élèves sont représentés 1 2 3 4 5 /17
- (11) aménager un coin de la bibliothèque où on peut se rencontrer et échanger entre camarades 1 2 3 4 5 /18
- (12) proposer certaines responsabilités aux élèves (prêt des livres, rangement, contrôles, ...) 1 2 3 4 5 /19
- (13) organiser des activités culturelles à la bibliothèque (expositions, rencontres avec des auteurs, ...) 1 2 3 4 5 /20
- (14) prévoir plus de personnel à la bibliothèque 1 2 3 4 5 /21
- (15) autres suggestions : _____ 1 2 3 4 5 /22

_____

_____

_____

Ne rien inscrire ici

447

30. Si tu devais recommander les trois suggestions qui te paraissent les plus importantes parmi celles que tu viens de lire, lesquelles choisirais-tu ? (inscris les numéros des suggestions, dans l'ordre d'importance qu'elles ont pour toi) :

- 1er choix : suggestion n° _____ /_/_/ 23
- 2e choix : suggestion n° _____ /_/_/ 25
- 3e choix : suggestion n° _____ /_/_/ 27

31. As-tu d'autres remarques ou suggestions à faire (concernant le local, les heures d'ouverture, le règlement de la bibliothèque, l'aide que tu y trouves, etc.) :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

REMARQUES SUR LE QUESTIONNAIRE LUI-MEME

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

UN GRAND MERCI POUR TA PARTICIPATION A CETTE ENQUETE

Appendice F

Détail des questions modifiées

Détail des modifications de la version finale des questionnaires

	Questionnaire "Enseignants"	Questionnaire "Elèves"
Place des questions	Question 15 (10)* Questions 10 à 14 (11 à 15)	Question 24 (24, 26 et 27) Questions 26 à 29 (28 à 31)
Modifications de formulation	Questions 14, 15 (10), 17, 21, 23, 26, 34, 35, 41, 43	Questions 13 à 15, 18 à 22, 24 (24, 26 et 27) et 25
Modifications de présentation	Introduction Questions 7, 21, 22, 30, 39 et 44	Questions 10, 13, 15 à 17, 19, 20, 23, 26 (28), 27 à 29 (29 à 31)

*Le numéro entre parenthèses est celui de la version 1.

Appendice G

Pièces complémentaires:

- lettre de présentation du questionnaire "enseignants"
- enveloppe pour la réponse
- lettre de rappel

1. Lettre de présentation

Montréal, mai 1982

Madame, Monsieur,

Vous trouverez ci-joint un questionnaire qui a pour but d'explorer l'utilisation et la fonction des ressources documentaires dans les écoles polyvalentes de la région de Montréal, ainsi que vous pourrez le lire dans la brève introduction qui le précède.

Je vous serais très reconnaissante de bien vouloir le remplir et le retourner dès que possible au secrétariat de votre département, dans l'enveloppe ci-jointe: il est très important pour cette étude que le plus grand nombre de personnes contactées acceptent d'y répondre.

Je vous remercie d'avance du temps que vous y consacrerez et je vous prie d'agréer mes sincères salutations.

Paulette Bernhard

Paulette Bernhard
Etudiante au doctorat
Faculté des sciences
de l'éducation
Université de Montréal

2. Enveloppe de retour

LES ENSEIGNANTS ET LES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

à l'attention de: Paulette BERNEUARD
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

3. Lettre de rappel

Montréal, mai 1982

Madame, Monsieur,

Vous avez trouvé récemment dans votre casier un questionnaire intitulé "Les enseignants et les ressources documentaires".

Si vous l'avez déjà rempli et remis au secrétariat de l'école, la présente note a pour unique but de vous remercier sincèrement de votre participation à cette étude.

Si vous ne l'avez pas encore rempli, je tiens à vous redire combien votre point de vue est important et vos réponses précieuses pour l'atteinte des objectifs de la recherche.

Je suis bien consciente du temps et de l'effort que ce questionnaire peut exiger de vous et je comprends qu'un délai puisse être nécessaire pour y répondre. Puis-je toutefois vous demander s'il vous serait possible de le retourner d'ici une semaine?

Osant croire que vous êtes sensible à l'intérêt que présente cette recherche, je vous rappelle que votre participation est essentielle et, d'avance, je vous en remercie.

Paulette Bernhard

Paulette Bernhard
Etudiante au doctorat
Faculté des sciences
de l'éducation
Université de Montréal

Appendice H

Sondage auprès des élèves de l'Ecole 5 (mai 1982)

SONDAGE SONDAGE SONDAGE

RE: MEDIATHEQUE (bibliothèque)

1) A quel niveau es-tu cette année (81-82) ?

SEC. II ☐ SEC III ☐ SEC. IV ☐ SEC. V ☐

2) Fréquentes-tu régulièrement la médiathèque ?
(au moins 2 fois par cycle, sans compter les fois que tu y vas pour emprunter des livres seulement).

OUI ☐ ---- ou ---- NON ☐

3) Si oui: Préférerais-tu le silence ?

OUI ⬡
NON ⬡

Si non: La fréquenterais-tu si elle était - en silence ?

OUI ⬡
NON ⬡

4) Voudrais-tu que la médiathèque soit ouverte le midi ?

OUI ⬡
NON ⬡

Résultats du sondage mené dans l'Ecole 5
(mai 1982)*

	Utilisateurs	Elèves préférant le silence	Non-utilisateurs	Elèves qui viendraient s'il y avait le silence	Elèves souhaitant l'ouverture le midi
Secondaire II	76.0% (183)	44.0% (66)	24.0% (58)	25.0% (14)	77.5% (187)
Secondaire III	67.0% (200)	42.0% (82)	33.0% (97)	44.0% (43)	88.0% (261)
Secondaire IV	51.0% (127)	73.0% (93)	49.0% (123)	57.0% (67)	79.0% (197)
Secondaire V	54.0% (111)	71.0% (75)	46.0% (93)	64.0% (57)	89.0% (181)
Total	63.0% (621/992)	51.0% (310/604)	37.0% (371/992)	50.0% (181/361)	83.0% (826/992)

*Données obtenues des services pédagogiques de l'école.

Appendice I

Données relatives aux enseignants
(tableaux 18 à 110)

Tableau 18

Répartition des répondants selon le sexe

Sexe	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Féminin	41.7 (10)	33.3 (13)	31.3 (10)	48.3 (14)	50.0 (10)	50.0 (12)	41.1% (69)
Masculin	58.3 (14)	66.7 (26)	68.8* (22)	51.7 (15)	50.0 (10)	50.0 (12)	58.9% (99)
Total N=	(24)	(39)	(32)	(29)	(20)	(24)	(168)

*Etant donné que les décimales sont automatiquement arrondies, la somme des pourcentages peut ne pas toujours être exactement de 100.0.

Tableau 19

Répartition des répondants selon l'âge

Age	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Jusqu'à 35 ans	12.5 (3)	23.1 (9)	21.9 (7)	20.6 (6)	25.0 (5)	37.5 (9)	23.2% (39)
De 35 à 45 ans	50.0 (12)	41.0 (16)	59.4 (19)	24.1 (7)	65.0 (13)	41.7 (10)	45.8% (77)
45 et plus	37.5 (9)	35.9 (14)	18.9 (6)	55.2 (16)	10.0 (2)	20.8 (5)	31.8% (52)
Total N=	(24)	(39)	(32)	(29)	(20)	(24)	(168)

Tableau 20

Répartition des répondants selon le statut

Statut	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Professeur (plein temps)	87.0 (20)	92.3 (36)	90.6 (29)	93.1 (27)	95.0 (19)	83.3 (20)	90.4% (151)
Professeur et chef de groupe	13.0 (3)	5.1 (2)	9.4 (3)	3.4 (1)	---	---	5.4% (9)
Autres (temps partiel, suppléance)	---	2.6 (1)	---	3.4 (1)	5.0 (1)	16.7 (4)	4.2% (7)
Total N=	(23)	(39)	(32)	(29)	(20)	(24)	(167)

Tableau 21

Répartition des répondants selon les années de scolarité reconnues

Années de scolarité reconnues	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Jusqu'à 15 ans	9.5 (2)	11.1 (4)	13.8 (4)	23.1 (6)	10.5 (2)	13.0 (3)	13.6% (21)
16-17 ans	19.0 (4)	41.7 (15)	31.0 (9)	38.5 (10)	68.4 (13)	39.1 (9)	39.0% (60)
plus de 17 ans	71.4 (15)	47.2 (17)	55.2 (16)	38.5 (10)	21.1 (4)	47.8 (11)	47.4% (73)
Total N=	(21)	(36)	(29)	(26)	(19)	(23)	(154)

Tableau 22

Années de scolarité reconnues, selon: A) le sexe et B) le secteur d'enseignement

Années de scolarité reconnues	A) Sexe		B) Secteur d'enseignement			
	féminin	masculin	général	profes-sionnel	général et profes-sionnel	orthopé-dagogie et accueil
Jusqu'à 15 ans	21.5 (14)	7.9 (9)	8.3 (8)	25.8 (8)	18.8 (3)	18.2 (2)
16-17 ans	44.6 (29)	34.8 (31)	37.5 (36)	38.7 (12)	37.5 (6)	54.5 (6)
plus de 17 ans	33.8 (22)	57.3 (51)	54.2 (52)	35.5 (11)	43.8 (7)	27.3 (3)
Total N	(65)	(89)	(96)	(31)	(16)	(11)

Tableau 23

Répartition des répondants selon les années d'expérience dans l'enseignement

Années d'expérience	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total	
Jusqu'à 10 ans	4.2 (1)	5.4 (2)	6.3 (2)	13.8 (4)	15.0 (3)	26.1 (6)	10.9% (18)	
De 11 à 20 ans	41.7 (10)	56.8 (21)	59.4 (19)	31.0 (9)	60.0 (12)	52.2 (12)	50.3% (83)	89.1% (147)
Plus de 20 ans	54.2 (13)	37.8 (14)	34.4 (11)	55.2 (16)	25.0 (5)	21.7 (5)	38.8% (64)	
Total N	(24)	(37)	(32)	(29)	(20)	(23)	(165)	

Tableau 24

Années d'expérience dans l'enseignement, selon le secteur d'enseignement

Années d'expérience	Secteur d'enseignement			
	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Jusqu'à 10 ans	4.0 (4)	25.0 (9)	5.9 (1)	33.3 (4)
De 11 à 20 ans	53.0 (53)	50.0 (18)	41.2 (7)	41.7 (5)
Plus de 20 ans	43.0 (43)	25.0 (9)	52.9 (9)	25.0 (3)
Total N=	(100)	(36)	(17)	(12)

Tableau 25

Répartition des répondants selon la qualification légale

Brevet élémentaire, supplémentaire..., brevet C ou D	5.1% (6)	
Brevet B	3.8% (6)	
Brevet A (général)	19.9% (31)	83.3% (130)
Brevet A (option)	30.8% (48)	
Brevet d'enseignement spécialisé	28.2% (44)	
Brevet A (général ou option) plus enseignement spécialisé	4.5% (7)	
Autres	7.7% (12)	
Total N=	(156)	

Tableau 26

Répartition des répondants selon la formation académique*

Licence	. pédagogie ou éducation	5.6% (15)	
	. autres disciplines	5.2% (14)	
Baccalauréat	. pédagogie ou éducation	14.1% (38)	58.1%
	. autres disciplines générales	39.6% (107)	
	. disciplines professionnelles	4.4% (12)	
Certificats		14.1% (38)	
Maîtrise (18) et Doctorat (1)		7.0% (19)	
Autres diplômes		10.0% (27)	
Nombre total de mentions		(270)	

*Les répondants ont pu citer des diplômes dans plus d'une catégorie.

Tableau 27

Répartition des répondants selon le secteur d'enseignement

Secteur d'enseignement	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Général	50.0 (12)	74.4 (29)	65.6 (21)	51.7 (15)	60.0 (12)	54.2 (13)	60.7% (102)
Professionnel	33.3 (8)	17.9 (7)	18.8 (6)	20.7 (6)	25.0 (5)	20.8 (5)	22.0% (37)
Général et professionnel	16.7 (4)	2.6 (1)	3.1 (1)	13.8 (4)	10.0 (2)	20.8 (5)	10.1% (17)
Orthopédagogie et accueil	-	5.1 (2)	12.5 (4)	13.8 (4)	5.0 (1)	4.2 (1)	7.1% (12)
Total N=	(24)	(39)	(32)	(29)	(20)	(24)	(168)

Tableau 28

Répartition des répondants selon le degré d'enseignement

Degré d'enseignement	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Secondaire I et II	-	15.4 (6)	29.0 (9)	17.2 (5)	15.0 (3)	12.5 (3)	15.6% (26)
Secondaire III	8.7 (2)	10.3 (4)	22.6 (7)	6.9 (2)	15.0 (3)	8.3 (2)	12.0% (20)
Secondaire IV	43.5 (10)	28.2 (11)	12.9 (4)	-	15.0 (3)	16.7 (4)	19.3% (32)
Secondaire V	39.1 (9)	20.5 (8)	9.7 (3)	13.8 (4)	25.0 (5)	29.2 (7)	21.7% (36)
Plusieurs niveaux	8.6 (2)	25.7 (10)	25.8 (8)	62.0 (18)	30.0 (6)	33.4 (8)	31.3% (52)
Total N=	(23)	(39)	(31)	(29)	(20)	(24)	(166)

Tableau 29

Répartition des répondants selon les matières enseignées

Matières	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Français*	29.2 (7)	7.7 (3)	21.9 (7)	24.1 (7)	30.0 (6)	12.5 (3)	19.6% (33)
Mathématiques*	8.3 (2)	20.5 (8)	12.5 (4)	13.8 (4)	20.0 (4)	16.7 (4)	15.5% (26)
Sciences et technologie	4.2 (1)	15.4 (6)	12.5 (4)	3.4 (1)	10.0 (2)	12.5 (3)	10.1% (17)
Anglais*	4.2 (1)	15.4 (6)	9.4 (3)	10.3 (6)	5.0 (1)	12.5 (3)	10.1% (17)
Histoire et géographie	8.3 (2)	7.7 (3)	6.3 (2)	17.2 (5)	-	4.2 (1)	7.7% (13)
Sciences morales*	8.3 (2)	10.3 (4)	9.4 (3)	6.9 (2)	-	8.3 (2)	7.7% (13)
Autres matières générales	-	7.7 (3)	18.8 (6)	3.4 (1)	15.0 (3)	8.3 (2)	8.9% (15)
Métiers	37.5 (9)	15.4 (6)	9.4 (3)	20.7 (6)	20.0 (4)	25.0 (6)	20.2% (34)
Total N=	(24)	(39)	(32)	(29)	(20)	(24)	(168)

*Matières obligatoires.

Tableau 30

Matières enseignées, selon le secteur d'enseignement

Matières	Secteur d'enseignement			
	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Français*	22.5 (23)	10.8 (14)	29.4 (3)	8.3 (1)
Mathématiques*	20.6 (21)	2.7 (1)	5.9 (1)	25.0 (3)
Sciences et technologie	16.7 .(17)	-	-	-
Anglais*	13.7 (14)	2.7 (1)	5.9 (1)	8.3 (1)
Histoire/ géographie	9.8 (10)	-	-	25.0 (3)
Sciences morales*	10.8 (11)	-	11.8 (12)	-
Autres matières générales	4.9 (5)	2.7 (1)	35.3 (6)	25.0 (3)
Métiers	1.0 (1)	81.1 (30)	11.8 (2)	8.3 (1)
Total N=	(102)	(37)	(17)	(12)

*Matières obligatoires.

Tableau 31

Répartition des répondants selon le nombre d'élèves rencontrés

Nombre d'élèves rencontrés	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Moins de 50	12.5 (3)	12.8 (5)	28.1 (9)	20.7 (6)	10.0 (2)	29.2 (7)	19.1% (32)
De 50 à 99	8.3 (2)	7.7 (3)	21.9 (7)	20.7 (6)	20.0 (4)	16.7 (4)	15.5% (26)
De 100 à 149	62.5 (15)	41.0 (16)	31.3 (10)	41.4 (12)	55.0 (11)	20.8 (5)	41.1% (69)
150 et plus	16.7 (4)	38.5 (15)	18.8 (6)	17.2 (5)	15.0 (3)	33.3 (8)	24.4% (41)
Total N=	(24)	(39)	(32)	(29)	(20)	(24)	(168)

Tableau 32

Nombre d'élèves rencontrés, selon le secteur d'enseignement

Nombre d'élèves rencontrés	Secteur d'enseignement			
	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Moins de 50	2.9 (3)	48.6 (18)	23.5 (4)	58.3 (7)
De 50 à 99	12.7 (13)	21.6 (8)	5.9 (1)	33.3 (4)
De 100 à 149	56.9 (58)	13.5 (5)	29.4 (5)	8.3 (1)
150 et plus	27.5 (28)	16.2 (6)	41.2 (7)	---
Total N=	(102)	(37)	(17)	(12)

Tableau 33

Répartition des répondants selon la formation ou le perfectionnement relatifs aux ressources documentaires

Formation aux ressources documentaires	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Formation reçue	39.1 (9)	31.6 (12)	41.9 (13)	32.1 (9)	35.0 (7)	54.2 (13)	38.4% (63)
Formation non reçue	60.9 (14)	68.4 (26)	58.1 (18)	67.9 (19)	65.0 (13)	45.8 (11)	61.6% (101)
Total N=	(23)	(38)	(31)	(28)	(20)	(24)	(164)

Tableau 34

Formation ou perfectionnement relatifs aux ressources documentaires, selon le secteur d'enseignement

Formation aux ressources documentaires	Secteur d'enseignement			
	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Formation reçue	30.7 (31)	50.0 (17)	58.8 (10)	41.1 (5)
Formation non reçue	69.3 (70)	50.0 (17)	41.2 (7)	58.3 (7)
Total N=	(101)	(34)	(17)	(12)

Tableau 35

Formation ou perfectionnement relatifs aux ressources documentaires, selon les matières enseignées

Formation aux ressources documentaires	Matières enseignées							
	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Formation reçue	33.3 (11)	28.0 (7)	35.3 (6)	41.2 (7)	38.5 (5)	33.3 (4)	40.0 (6)	53.1 (17)
Formation non reçue	66.7 (22)	72.0 (18)	64.7 (11)	58.8 (10)	61.5 (8)	66.7 (8)	60.0 (9)	46.9 (15)
Total N=	(33)	(25)	(17)	(17)	(13)	(12)	(15)	(32)

Tableau 36

Situations dans lesquelles la formation ou le perfectionnement relatifs aux ressources documentaires ont été acquis, selon le secteur d'enseignement*

Situation	Secteur d'enseignemnt Général	Profes-sionnel	Général et profes-sionnel	Orthopé-dagogie et accueil	Total
Etudes reliées à la formation d'enseignant	33.3 (24)	59.3 (16)	40.0 (6)	41.7 (5)	40.5% (51)
Journées pédagogiques	30.6 (22)	18.5 (5)	26.8 (4)	25.0 (3)	27.0% (34)
Stages ou activités de perfectionnement	27.7 (20)	11.1 (3)	13.3 (2)	16.7 (2)	21.4% (27)
Programme de technologie éducative	5.6 (4)	7.4 (2)	13.3 (2)	8.3 (1)	7.1% (9)
Autres situations	2.8 (2)	---	6.6 (1)	8.3 (1)	3.2% (4)
Programme en animation de bibliothèque	---	3.7 (1)	---	---	.8% (1)
Total (nombre de mentions) :	(72)	(27)	(15)	(12)	(126)

* Les répondants ont pu indiquer plus d'une situation.

Tableau 37

Approches pédagogiques pratiquées par les répondants*

Approches pédagogiques	Grande et très grande part	Part moyenne	Faible et très faible part
Démonstrations ou explications (N = 164)	59.8% (98)	22.0% (36)	18.2% (30)
Exposé informel (N = 161)	45.4 (73)	30.4 (49)	24.2 (39)
Ateliers ou laboratoires (N = 161)	41.6 (67)	11.8 (19)	46.6 (75)
Travail d'équipe (N = 160)	28.8 (46)	26.2 (42)	45.0 (72)
Enseignement par modules (N = 158)	26.6 (42)	8.9 (14)	64.6 (102)
Exposé multi-média (N = 156)	20.5 (32)	32.1 (50)	47.4 (74)
Enseignement programmé (N = 155)	20.0 (31)	12.3 (19)	67.7 (105)
Enseignement magistral (N = 157)	16.6 (26)	27.4 (43)	56.0 (88)
Travail de recherche (N = 158)	15.8 (25)	19.6 (31)	64.6 (102)

* Classées selon l'ordre décroissant des réponses "grande" et "très grande" part.

Tableau 38

Approches pédagogiques privilégiées par les répondants*

Approches pédagogiques	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Démonstrations ou explications	51.2 12/23	74.3 29/39	54.9 17/31	43.0 21/28	55.0 11/20	34.8 8/23	59.8% 98/164
Exposé informel	42.8 9/21	53.8 21/39	36.7 11/30	64.2 18/28	40.0 8/20	26.1 6/23	45.3% 73/161
Ateliers ou laboratoires	45.5 10/22	41.0 16/39	38.7 12/31	28.6 8/28	50.0 9/18	52.2 12/23	41.6% 67/161
Travail d'équipe	17.3 4/23	28.2 11/39	24.1 7/29	27.5 8/29	35.3 6/17	43.5 10/23	28.8% 46/160
Enseignement par modules	4.8 1/21	10.3 4/39	21.5 6/28	3.8 1/26	40.0 8/20	91.7 22/24	26.6% 42/158
Exposé multi-média	4.8 1/21	21.0 8/38	17.8 5/28	34.4 10/29	16.7 3/18	22.7 5/22	20.5% 32/156
Enseignement programmé	4.8 1/21	10.3 4/39	24.1 7/29	7.7 2/26	11.8 2/17	65.2 15/23	20.0% 31/155
Enseignement magistral	13.6 3/22	20.5 8/39	10.7 3/28	26.9 7/26	26.3 5/19	--- 0/23	16.6% 26/157
Travail de recherche	9.5 2/21	15.8 6/38	6.8 2/29	24.1 7/29	22.2 4/18	17.4 4/23	15.8% 25/158

* Ce tableau, ainsi que les suivants, se limite aux réponses les plus fortes (catégories 1 et 2 de l'échelle proposée); les chiffres indiqués sous le pourcentage correspondent au nombre de répondants, par rapport au nombre total de réponses pour chaque case.

Tableau 39

Approches pédagogiques privilégiées par les répondants, selon le secteur d'enseignement

Approches pédagogiques	Secteur d'enseignement			
	Général	Profes-sionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Démonstration ou explications	54.9 56/102	86.1 31/36	26.7 4/15	63.6 7/11
Exposé informel	48.5 48/99	41.7 15/36	33.3 5/15	45.5 5/11
Ateliers ou laboratoires	32.3 32/99	77.8 28/36	33.3 5/15	18.2 2/11
Travail d'équipe	31.0 31/100	28.6 10/35	26.7 4/15	10.0 1/10
Enseignement par modules	24.7 24/97	27.8 10/36	40.0 6/15	20.0 2/10
Exposé multi-média	14.7 14/95	22.2 8/36	31.3 5/16	55.6 5/9
Enseignement programmé	16.5 16/97	25.7 9/35	30.8 4/13	20.0 2/10
Enseignement magistral	19.4 19/98	14.7 5/34	13.3 2/15	---
Travail de recherche	16.5 16/97	8.6 3/35	37.5 6/16	---

Tableau 40

Approches pédagogiques privilégiées par les répondants, selon les matières enseignées

Approches pédagogiques	Matières enseignées: Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Démonstrations ou explications	69.7 23/33	69.2 18/26	35.3 6/17	47.1 8/17	46.2 6/13	15.4 2/13	50.0 7/14	90.3 28/31
Exposé informel	53.1 17/32	34.6 9/26	52.9 9/17	52.9 9/17	30.8 4/13	61.5 8/13	23.1 3/13	46.7 14/30
Ateliers ou laboratoires	16.7 5/30	20.0 5/25	70.6 12/17	17.6 3/17	23.1 3/13	15.4 2/13	50.0 7/14	93.8 30/32
Travail d'équipe	29.0 9/31	23.1 6/26	35.3 6/17	35.3 6/17	7.7 1/13	38.5 5/13	23.1 3/13	33.3 10/30
Enseignement par modules	25.8 8/31	34.6 9/26	17.6 3/17	31.3 5/16	7.7 1/13	15.4 2/13	33.3 4/12	33.3 10/30
Exposé multimédia	16.1 5/31	3.8 1/26	5.9 1/17	35.7 5/14	23.1 3/13	33.3 4/12	30.8 4/13	30.0 9/30
Enseignement programmé	6.9 2/29	30.8 8/26	11.8 2/17	29.4 5/17	7.7 1/13	15.4 2/13	25.0 3/12	28.6 8/28
Enseignement magistral	15.5 5/32	15.4 4/26	23.5 4/17	17.6 3/17	23.1 3/13	---	15.4 2/13	18.5 5/27
Travail de recherche	26.7 8/30	---	23.5 4/17	5.9 1/17	23.1 3/13	23.1 3/13	30.8 4/13	6.9 2/29

Tableau 41

Approches pédagogiques privilégiées par les répondants, selon les matières enseignées

Approches pédagogiques	Degré d'enseignement				
	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Démonstrations ou explications	50.0 13/26	75.0 15/20	64.5 20/31	57.1 20/35	58.0 29/50
Exposé informel	36.0 9/25	47.4 9/19	32.3 10/31	47.1 16/34	56.0 28/50
Ateliers ou laboratoires	32.0 8/25	21.1 4/19	43.3 13/30	52.8 19/36	44.9 22/49
Travail d'équipe	28.0 7/25	10.0 2/20	33.3 7/30	42.9 15/35	30.6 15/49
Enseignement par modules	20.0 5/25	27.8 5/18	22.6 7/31	29.4 10/34	30.6 15/49
Exposé multi-média	20.8 5/24	---	17.2 5/29	20.6 7/34	30.0 15/50
Enseignement programmé	16.0 4/25	10.5 2/19	16.7 5/30	24.2 8/33	25.5 12/47
Enseignement magistral	12.0 3/25	15.8 3/19	23.3 7/30	21.2 7/33	12.2 6/49
Travail de recherche	12.0 3/25	5.3 1/19	6.7 2/30	26.5 9/34	20.4 10/49

Tableau 42

Approches pédagogiques privilégiées par les répondants, selon la formation relative aux ressources documentaires

Approches pédagogiques	Formation aux ressources	
	Formation reçue	Formation non reçue
Démonstrations ou explications	55.0 33/60	61.4 62/101
Exposé informel	45.8 27/59	44.4 44/99
Ateliers ou laboratoires	40.0 24/60	42.9 42/98
Travail d'équipe	30.0 18/60	26.8 26/97
Enseignement par modules	33.9 20/59	21.9 21/96
Exposé multi-média	22.4 13/58	18.8 18/96
Enseignement programmé	24.6 14/57	16.8 16/95
Enseignement magistral	15.8 9/57	16.5 16/97
Travail de recherche	16.7 10/60	13.7 13/95

Tableau 43

Synthèse des caractéristiques générales dominantes, selon les dimensions considérées*

A) Par écoles

Caractéristiques	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6
Moins de 35 ans						37.5%
45 ans et plus	37.5%	35.9%		55.2%		
Moins de 10 ans d'expérience						21.6%
Plus de 20 ans d'expérience	54.2%			55.2%		
Secteur général		74.4%				
Secondaire IV	43.5%					
Secondaire V	39.1%					
Plusieurs degrés				62.0%		
Métiers	37.5%					
Rencontre de plus de 150 élèves		38.5%				33.3%
Formation aux ressources documentaires						54.2%
Démonstrations ou explications		74.3%				
Ateliers ou laboratoires					50.0%	52.2%
Travail d'équipe					35.3%	43.5%
Exposé informel				64.2%		
Enseignement par modules**					40.0%	91.7%
Enseignement programmé*						65.2%
Exposé multimédia**				34.4%		
Travail de recherche**				24.1%	22.2%	

*A partir des tableaux 18 à 42.

**Approches pédagogiques médiatisées.

Tableau 43
(suite 1)

Synthèse des caractéristiques générales dominantes, selon les dimensions considérées*

B) Selon le secteur d'enseignement

Caractéristiques	Général	Profes-sionnel	Général et profes-sionnel	Orthopé-dagogie et accueil
Moins de 10 ans d'expérience		25.0%		33.0%
Plus de 20 ans d'expérience	43.0%		52.9%	
Autres matières générales			35.3%	
Français			29.4%	
Rencontre de moins de 50 élèves		48.6%		58.3%
Rencontre de plus de 150 élèves			41.2%	
Formation aux ressources documentaires		50.0%	58.8%	
Formation acquise durant les études		59.3%		
Formation acquise en stages ou perfectionnement	27.7%			
Démonstrations ou explications		81.6%		63.6%
Ateliers ou laboratoires		77.8%		
Travail d'équipe	31.0%			
Enseignement par modules**			40.0%	
Exposé multimédia**				55.6%
Travail de recherche**			37.5%	

C) Selon les matières enseignées

Caractéristiques	Fran-çais	Mathé-matiques	Sciences et tech-nologie	An-glais	His-toire et géo-graphie	Sciences morales	Autres mat. géné-rales	Métiers
Formation aux ressources documentaires								33.1%
Démonstrations ou explications	69.7%	69.2%						90.3%
Ateliers ou laboratoires			70.6%					93.8%
Travail d'équipe		35.3%	35.3%		38.5%			

Tableau 43
(suite 2)

Synthèse des caractéristiques générales dominantes,
selon les dimensions considérées

C) Selon les matières enseignées (suite)

Caractéristiques	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Exposé informel	53.1%		52.9%	52.9%		61.8%		
Exposé multimédia**				35.7%		33.3%		
Enseignement par modules**		34.5%					33.3%	33.3%
Enseignement programmé*		30.8%		29.4%			25.0%	28.6%
Travail de recherche**	26.7%		23.5%		23.1%	23.1%	30.8%	

D) Selon le degré d'enseignement

Caractéristiques	Secondaire I-II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Démonstrations ou explications		28.0%			
Ateliers ou laboratoires				52.8%	
Travail d'équipe				42.9%	
Exposé informel					56.0%
Travail de recherche**				26.5%	20.4%

Tableau 44

Formes les plus fréquentes* d'utilisation de la bibliothèque de l'école

A) Par écoles

Formes d'utilisation	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Emprunt (doc. impr.)	34.7 8/23	42.2 16/38	59.4 19/32	46.4 13/28	50.0 10/20	47.8 11/23	47.0% 77/164
Lecture et consultation	39.1 9/23	26.3 10/38	35.5 11/31	58.6 17/29	35.0 7/20	33.4 8/24	37.6% 62/165
Emprunt (doc. AV)	30.4 7/23	25.7 9/35	21.9 7/32	14.8 4/27	35.0 7/20	34.8 8/23	26.2% 42/160

B) Selon le secteur d'enseignement

Formes d'utilisation	Secteur d'enseignement Général	Profes-sionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Emprunt (doc. impr.)	47.0 47/100	33.3 12/36	56.3 9/16	75.0 9/12
Lecture et consultation	39.4 39/99	32.4 12/37	35.3 6/17	41.7 5/12
Emprunt (doc. AV)	23.7 23/97	25.0 9/36	37.5 6/16	36.4 4/11

* Réponses "souvent" et "toujours".

Tableau 44
(suite)

Formes les plus fréquentes d'utilisation de la bibliothèque de l'école

C) Selon les matières enseignées

Formes d'utilisation	Matières enseignées: Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Emprunt (doc. impr.)	57.6 19/33	36.0 9/25	43.8 7/16	29.4 5/17	46.2 6/13	53.8 7/13	73.3 11/15	40.6 13,32
Lecture et consultation	48.5 16/33	24.0 6/25	60.0 9/15	35.3 6/17	53.8 7/13	30.8 4/13	20.0 3/15	32.4 11/34
Emprunt (doc. AV)	15.6 5/32	12.5 3/24	13.3 2/15	23.5 4/17	53.8 7/13	41.7 5/12	46.7 7/15	28.1 9/32

D) Selon le degré d'enseignement

Formes et motifs d'utilisation	Degré d'enseignement: Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieur. degrés
Emprunt (doc. impr.)	42.3 11/26	45.0 9/20	40.6 13/32	41.2 14/34	56.0 28/50
Lecture et consultation	34.6 9/26	35.0 7/20	34.4 11/32	38.2 13/34	41.2 21/51
Emprunt (doc. AV)	19.2 5/26	20.0 4/20	15.6 5/32	38.7 12/31	32.7 16/49

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

Formes d'utilisation	Formation aux ressources: Formation reçue	Formation non reçue
Emprunt (doc. impr.)	45.2 28/62	47.5 47/99
Lecture et consultation	38.1 24/63	36.7 36/98
Emprunt (doc. AV)	29.0 18/62	25.3 24/95

Tableau 45

Motifs les plus fréquents* d'utilisation de la bibliothèque de l'école

Motifs d'utilisation	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Pour des besoins personnels	39.1 9/23	46.2 18/39	54.9 17/31	70.3 19/27	35.0 7/20	33.4 8/24	47.6% 78/164
Trouver doc. d'intérêt pédagogique	21.7 5/23	39.5 15/38	33.3 10/30	51.7 15/29	25.0 5/20	33.4 8/24	35.4% 58/164
Trouver doc. pour préparer un cours	17.4 4/23	28.2 11/39	26.7 8/30	42.8 12/28	20.0 4/20	37.5 9/24	29.3% 48/164
Vérifier si doc. disponibles	30.4 7/23	26.3 10/38	23.3 7/30	42.8 12/28	30.0 6/20	17.4 4/23	28.4% 46/162
Chercher des ressources AV adaptées	34.8 8/23	16.2 6/37	23.3 7/30	18.5 5/27	40.0 8/20	29.2 7/24	25.5% 41/161
Demander une liste de documents	26.1 6/23	21.0 8/38	26.7 8/30	28.5 8/28	20.0 4/20	17.3 4/23	23.5% 38/162
Se tenir à jour	13.0 3/23	15.4 6/39	23.3 7/30	29.6 8/27	15.0 3/20	20.8 5/24	19.6% 32/163
Prendre contact avec responsable	13.0 3/23	15.8 6/38	10.3 3/29	32.1 9/28	15.0 3/20	26.1 6/23	18.6% 30/161
Trouver doc. pour études	13.6 3/22	18.9 7/37	13.8 4/29	23.0 6/26	15.0 3/20	17.4 4/23	17.2% 27/157
Préparer une période à la bibliothèque	13.0 3/23	5.3 2/38	3.3 1/30	14.2 4/28	10.0 2/20	17.4 4/23	9.9% 16/162

* Réponses "souvent" et "toujours".

Tableau 46

Motifs les plus fréquents d'utilisation de la bibliothèque de l'école, selon le secteur d'enseignement

Motifs d'utilisation	Secteur d'enseignement			
	Général	Profes-sionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Pour des besoins personnels	45.5 45/99	44.4 16/36	64.7 11/17	50.0 6/12
Trouver doc. d'intérêt pédagogique	35.4 35.99	29.7 11/37	41.2 7/17	45.5 5/11
Trouver doc. pour préparer un cours	33.3 33/100	13.9 5/36	29.4 5/17	45.5 5/11
Vérifier si doc. disponibles	27.3 27/99	25.0 9/36	43.8 7/16	27.3 3/11
Chercher des ressources AV adaptées	23.7 23/97	25.0 9/36	23.5 4/17	45.5 5/11
Demander une liste de documents	19.2 19/99	27.8 10/36	31.3 5/16	36.4 4/11
Se tenir à jour	16.3 16/98	24.3 9/37	29.4 5/17	18.2 2/11
Prendre contact avec responsable	21.4 21/98	8.3 3/36	25.0 4/16	18.2 2/11
Trouver doc. pour études	17.5 17/97	17.6 6/34	18.8 3/16	10.0 1/10
Préparer une période à la bibliothèque	9.1 9/99	5.6 2/36	25.0 4/16	9.1 1/11

Tableau 47

Motifs les plus fréquents d'utilisation de la biblicthèque de l'école, selon les matières enseignées

Motifs d'utilisation	Matières enseignées: français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Pour des besoins personnels	63.6 21/33	48.0 12/25	47.1 8/17	37.5 6/16	33.5 5/13	25.0 3/12	60.0 9/15	42.4 14/33
Trouver doc. d'intérêt pédagogique	27.3 9/33	28.0 7/25	43.8 7/16	12.5 2/16	46.2 6/13	69.2 9/13	46.7 7/15	33.3 11/33
Trouver doc. pour préparer un cours	27.3 9/33	16.0 4/25	29.4 5/17	18.8 3/16	53.8 7/13	53.8 7/13	50.0 7/14	18.2 6/33
Vérifier si doc. disponibles	39.4 13/33	12.0 3/25	18.8 3/16	18.8 3/16	38.5 5/13	53.8 7/13	35.7 5/14	21.9 7/32
Chercher des ressources AV adaptées	15.6 5/32	16.0 4/25	18.8 3/16	25.0 4/16	38.5 5/13	41.7 5/12	42.9 6/14	27.3 9/33
Demander une liste de documents	27.3 9/33	8.0 2/25	---	12.5 2/16	30.8 4/13	30.8 4/13	57.1 8/14	28.1 9/32
Se tenir à jour	18.8 6/32	12.0 3/25	17.6 3/17	6.3 1/16	23.1 3/13	16.7 2/12	33.3 5/15	27.3 9/33
Prendre contact avec responsable	34.4 11/32	8.0 2/25	12.5 2/16	12.5 2/16	23.1 3/13	23.1 3/13	28.6 4/14	9.4 3/32
Trouver doc. pour études	25.0 8/32	12.0 3/25	18.8 3/16	12.5 2/16	7.7 1/13	16.7 2/12	21.4 3/14	17.2 5/29
Préparer une période à la bibliothèque	12.1 4/33	---	6.3 1/16	12.5 2/16	23.1 3/13	7.7 1/13	14.3 2/14	9.4 3/32

Tableau 48

Motifs les plus fréquents d'utilisation de la bibliothèque de l'école, selon le degré d'enseignement

Motifs d'utilisation	Degré d'enseignement				
	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Pour des besoins personnels	50.0 13/26	47.4 9/19	46.9 15/32	37.1 13/35	52.0 26/50
Trouver doc. d'intérêt pédagogique	30.8 8/26	26.3 5/19	15.6 5/32	35.3 12/34	51.9 27/52
Trouver doc. pour préparer un cours	34.6 9/26	42.1 8/19	9.4 3/32	28.6 10/35	34.0 17/50
Vérifier si doc. disponibles	23.1 6/26	31.6 6/19	6.3 2/32	38.2 13/34	36.7 18/49
Chercher des ressources AV adaptées	15.4 4/26	21.1 4/19	18.8 6/32	34.4 11/32	30.0 15/50
Demander une liste de documents	15.4 4/26	15.8 3/19	15.6 5/32	32.4 11/34	28.6 14/49
Se tenir à jour	7.7 2/26	10.5 2/19	3.1 1/32	26.5 9/34	33.3 17/51
Prendre contact avec responsable	11.5 3/26	16.7 3/18	18.8 6/32	17.6 6/34	22.4 11/49
Trouver doc. pour études	23.1 6/26	15.8 3/19	16.1 5/31	21.9 7/32	10.4 5/48
Préparer une période à la bibliothèque	3.8 1/26	5.3 1/19	6.3 2/32	17.6 6/34	10.2 5/49

Tableau 49

Motifs les plus fréquents d'utilisation de la bibliothèque de l'école, selon la formation relative aux ressources documentaires

Motifs d'utilisation	Formation aux ressources	
	Formation reçue	Formation non reçue
Pour des besoins personnels	39.7 25/63	51.0 50/98
Trouver doc. d'intérêt pédagogique	39.7 25/63	33.0 32/97
Trouver doc. pour préparer un cours	30.6 19/62	29.3 29/99
Vérifier si doc. disponibles	32.8 20/61	25.5 25/98
Chercher des ressources AV adaptées	33.9 21/62	20.8 20/96
Demander une liste de documents	26.2 16/61	21.6 21/97
Se tenir à jour	28.6 18/63	13.5 13/96
Prendre contact avec responsable	16.4 10/61	20.6 20/97
Trouver doc. pour études	18.3 11/60	16.0 15/94
Préparer une période à la bibliothèque	13.1 8/61	8.2 8/98

Tableau 50

Sources d'approvisionnement pour la préparation des cours*

	Sources	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
1	Documentation personnelle	100.0 24/24	100.0 39/39	96.8 30/31	100.0 29/29	100.0 20/20	100.0 24/24	99.4% 166/167
2	Service audiovisuel de l'école	69.6 16/23	79.5 31/39	89.7 26/29	79.3 23/29	85.0 17/20	70.8 17/24	79.3% 130/164
3	Documents des collègues	82.6 19/23	70.3 26/37	85.7 24/28	67.9 19/28	70.0 14/20	73.9 17/23	74.8% 119/159
4	Achats en librairie	82.6 19/23	69.4 25/36	85.7 24/28	70.4 19/27	65.0 13/20	60.9 14/23	72.6% 114/157
5	Bibliothèque de l'école	70.8 17/24	63.2 24/38	80.0 24/30	78.6 22/28	65.0 13/20	65.2 15/23	70.6% 115/163
6	Bibliothèque de la CS	23.8 5/21	17.1 6/35	33.3 9/27	19.2 5/26	63.2 12/19	13.0 3/23	26.5% 40/151
7	Bibliothèque municipale	9.5 2/21	22.9 8/35	20.0 5/25	24.0 6/25	11.1 2/18	4.3 1/23	16.3% 24/147
	SOURCE PRINCIPALE MENTIONNEE	1 86.4 19/22	1 78.8 26/33	1 79.3 23/29	1 74.1 20/27	1 89.5 17/19	1 40.9 9/22	1 75.0% 114/152

*Réponses positives.

Tableau 51

Recours au service audiovisuel et/ou à la bibliothèque de l'école, pour la préparation des cours

Sources	Ecole 1 (23)	Ecole 2 (38)	Ecole 3 (28)	Ecole 4 (28)	Ecole 5 (20)	Ecole 6 (23)	Total (160)
Service AV et bibliothèque	60.9 (14)	57.9 (22)	75.0 (21)	67.9 (19)	60.0 (12)	56.5 (13)	63.1 (101)
Service AV seul	8.7 (2)	21.1 (8)	14.3 (4)	10.7 (3)	25.0 (5)	13.0 (3)	15.6 (25)
Bibliothèque seule	8.7 (2)	5.3 (2)	3.6 (1)	10.7 (3)	5.0 (1)	8.7 (2)	6.9 (11)

Tableau 52

Sources d'approvisionnement pour la préparation des cours, selon le secteur d'enseignement

Sources	Secteur d'enseignement			
	Général	Profes-sionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Documentation personnelle	99.0 101/102	100.0 37/37	100.0 17/17	100.0 11/11
Service audiovisuel de l'école	75.0 75/100	77.8 28/36	94.1 16/17	100.0 11/11
Documents des collègues	73.2 71/97	75.0 27/36	81.3 13/16	80.0 8/10
Achats en librairie	74.0 71/96	68.6 24/35	75.0 12/16	70.0 7/10
Bibliothèque de l'école	67.3 66/98	63.9 23/36	94.1 16/17	83.3 10/12
Bibliothèque de la CS	22.8 21/92	34.3 12/35	28.6 4/14	30.0 3/10
Bibliothèque municipale	13.3 12/90	6.1 2/33	28.6 4/14	60.0 6/10

Tableau 53

Sources d'approvisionnement pour la préparation des cours, selon les matières enseignées

Sources	Matières enseignées							
	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Documentation personnelle	100.0 33/33	100.0 26/26	94.1 16/17	100.0 17/17	100.0 13/13	100.0 13/13	100.0 14/14	100.0 34/34
Service audiovisuel de l'école	74.2 23/31	50.0 13/26	82.4 14/17	93.8 15/16	100.0 13/13	84.6 11/13	93.3 14/15	81.8 27/33
Documents des collègues	77.4 24/31	80.0 20/25	62.5 10/16	75.0 12/16	84.6 11/13	61.5 8/13	84.6 11/13	71.9 23/32
Achats en librairie	96.8 30/31	53.8 14/26	66.7 10/15	68.8 11/16	76.9 10/13	83.3 10/12	69.2 9/13	64.5 20/31
Bibliothèque de l'école	84.8 28/33	30.8 8/26	68.8 11/16	53.3 8/15	92.3 12/13	91.7 11/12	86.7 13/15	72.7 24/33
Bibliothèque de la CS	33.3 9/27	23.1 6/26	28.6 4/14	18.8 3/16	7.7 1/13	25.0 3/12	25.0 3/12	35.5 11/31
Bibliothèque municipale	23.1 6/26	8.0 2/25	7.7 1/13	13.3 2/15	15.4 2/13	25.0 3/12	30.8 4/13	13.4 4/30

Tableau 54

Sources d'approvisionnement pour la préparation des cours, selon le degré d'enseignement

Sources	Degré d'enseignement				
	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Documentation personnelle	100.0 26/26	100.0 20/20	100.0 32/32	100.0 36/36	98.0 50/51
Service audiovisuel de l'école	79.2 19/24	73.7 14/19	71.9 23/32	75.0 27/36	88.5 46/52
Documents des collègues	75.0 18/24	90.0 18/20	74.2 23/31	61.8 21/34	77.6 38/49
Achats en librairie	79.2 19/24	63.2 12/19	66.7 20/30	75.8 25/33	74.0 37/50
Bibliothèque de l'école	68.0 17/25	68.4 13/19	67.7 21/31	74.3 26/35	70.6 36/51
Bibliothèque de la CS	22.7 5/22	15.8 3/19	16.7 5/30	38.7 12/31	30.6 15/49
Bibliothèque municipale	10.5 2/19	11.1 2/18	13.3 4/30	6.5 2/31	28.6 14/49

Tableau 55

Sources d'approvisionnement pour la préparation des cours, selon la formation relative aux ressources documentaires

Sources	Formation aux ressources	
	Formation reçue	Formation non reçue
Documentation personnelle	100.0 62/62	99.0 100/101
Service audiovisuel de l'école	87.1 54/62	74.5 73/98
Documents des collègues	79.7 47/59	72.9 70/96
Achats en librairie	73.7 42/57	71.1 69/97
Bibliothèque de l'école	78.7 48/61	66.7 66/99
Bibliothèque de la CS	31.6 18/57	24.2 22/91
Bibliothèque municipale	16.7 9/54	16.7 15/90

Tableau 56

Ressources documentaires utilisées
à l'intérieur des cours*

Ressources	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Ressources imprimées:							
Notes polycopiées	58.4 14/24	47.4 18/38	56.7 17/30	60.8 17/28	79.0 15/19	43.4 10/23	56.2% 91/162
Manuels	54.2 13/24	46.2 18/39	21.4 6/28	57.1 16/28	35.0 7/20	37.5 9/24	42.3% 69/163
Photocopies	52.2 12/23	18.9 7/37	41.4 12/29	33.3 9/27	47.4 9/19	26.0 6/23	34.8% 55/158
Livres	31.8 7/22	38.5 15/39	16.2 5/31	35.7 10/28	21.1 4/19	26.1 6/23	29.0% 47/162
Fiches d'apprentissage	8.3 2/24	18.4 7/38	31.0 9/29	27.5 8/29	21.1 4/19	73.9 17/23	29.0% 47/162
[illegible] B[illegible]	28.1 6/21	13.2 5/38	23.3 7/30	21.4 6/28	31.6 6/19	21.7 5/23	23.3% 37/159
Ouvrages de référence	17.4 4/23	18.5 7/38	20.0 6/30	29.6 8/27	21.1 4/19	21.7 5/23	21.2% 34/160
Ressources AV:							
Diaporamas films	13.0 3/23	33.3 13/39	[illegible] 10/28	33.3 9/27	36.8 7/19	56.5 13/23	34.5% 55/159
Diapositives films fixes	17.4 4/23	26.3 10/38	23.4 7/30	32.2 9/2[illegible]	47.4 9/19	45.5 10/22	30.6% 49/160
Transparents acétates	13.0 3/23	21.1 8/38	28.6 8/28	46.1 12/26	21.1 4/19	9.0 2/22	23.7% 37/156
Photographies planches	17.4 4/23	16.2 6/16	24.1 7/29	26.9 7/26	21.1 4/19	21.7 5/23	21.0% 33/157
Disques cassettes	13.0 3/23	10.8 4/37	12.0 3/25	19.2 5/26	25.0 5/20	31.8 7/22	17.7% 27/153

* Réponses "grande" et "très grande" utilisation.

Tableau 57

Ressources documentaires utilisées à l'intérieur des cours, selon le secteur d'enseignement

Ressources	Secteur d'enseignement			
	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Ressources imprimées:				
Notes polycopiées	51.0 51/100	61.1 22/36	62.5 10/16	80.0 8/10
Manuels	41.6 42/101	50.0 18/36	41.2 7/17	22.2 2/9
Photocopies	31.0 31/100	41.2 14/34	40.0 6/15	44.4 4/9
Livres	29.0 29/100	22.2 8/36	46.7 7/15	27.3 3/11
Fiches d'apprentissage	27.0 27/100	29.7 11/37	37.5 6/16	33.3 3/9
Journaux et revues	18.0 18/100	28.6 10/35	50.0 7/14	20.0 2/10
Ouvrages de référence	23.0 23/100	8.6 3/35	33.3 5/15	30.0 3/10
Ressources AV:				
Diaporamas films	34.7 34/98	30.6 11/36	31.3 5/16	55.6 5/9
Diapositives films fixes	25.5 25/98	36.1 13/36	31.3 5/16	60.0 6/10
Transparents acétates	17.7 17/96	34.3 12/35	18.8 3/16	55.6 5/9
Photographies planches	16.7 16/96	28.6 10/35	25.0 4/16	30.0 3/10
Disques cassettes	14.6 14/96	15.2 5/33	37.5 6/16	25.0 2/8

Tableau 58

Ressources documentaires utilisées à l'intérieur des cours, selon les matières enseignées

Ressources	Matières enseignées: Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Ressources imprimées:								
Notes polycopiées	68.8 22/32	50.0 13/26	62.5 10/16	29.4 5/17	69.2 9/13	30.8 4/13	69.2 9/13	59.4 19/32
Manuels	30.3 10/33	57.7 15/26	43.8 7/16	58.8 10/17	23.1 3/13	15.4 2/13	23.1 3/13	59.4 19/32
Photocopies	45.2 14/31	19.2 5/26	12.5 2/16	35.3 6/17	15.4 2/13	38.5 5/13	76.9 10/13	37.9 11/29
Livres	38.7 12/31	16.0 4/25	5.9 1/17	47.1 8/17	23.1 3/13	30.8 4/13	35.7 5/14	31.3 10/32
Fiches d'apprentissage	31.3 10/32	42.3 11/26	31.3 5/16	23.5 4/17	15.4 2/13	7.7 1/13	38.5 5/13	28.1 9/32
Journaux et revues	33.3 10/30	3.8 1/26	---	17.6 3/17	23.1 3/13	30.8 4/13	42.9 6/14	33.3 10/30
Ouvrages de référence	46.9 15/32	7.7 2/26	---	29.4 5/17	38.5 5/13	23.1 3/13	7.7 1/13	10.0 3/30
Ressources AV:								
Diaporamas films	22.6 7/31	8.0 2/25	52.9 9/17	35.3 6/17	53.8 7/13	53.8 7/13	50.0 6/12	35.5 11/31
Diapositives films fixes	15.6 5/32	8.0 2/25	20.0 3/15	35.3 6/17	53.8 7/13	23.1 3/13	57.1 8/14	48.4 15/31
Transparents acétates	9.7 3/31	24.0 6/25	25.0 4/16	5.9 1/17	50.0 6/12	15.4 2/13	16.7 2/12	43.3 13/30
Photographies planches	16.1 5/31	8.0 2/25	18.8 3/16	17.6 3/17	33.3 4/12	7.7 1/13	38.5 5/13	33.3 10/30
Disques cassettes	25.0 8/32	---	---	52.9 9/17	8.3 1/12	---	25.0 3/12	20.7 6/29

Tableau 59

Ressources documentaires utilisées à l'intérieur des cours, selon le degré d'enseignement

Ressources	Degré d'enseignement				
	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Ressources imprimées:					
Notes polycopiées	57.7 15/26	65.0 13/20	45.2 14/31	57.1 20/35	56.3 27/48
Manuels	36.0 9/25	30.0 6/20	46.9 15/32	50.0 18/36	40.8 20/49
Photocopies	23.1 6/26	60.0 12/20	35.5 11/31	28.6 10/35	34.8 16/46
Livres	11.5 3/26	20.0 4/20	30.0 9/30	38.9 14/36	32.7 16/49
Fiches d'apprentissage	34.6 9/26	15.0 3/20	22.6 7/31	25.7 9/35	36.7 18/49
Journaux et revues	7.7 2/26	15.0 3/20	10.3 3/29	48.6 17/35	24.5 12/49
Ouvrages de référence	38.5 10/26	20.0 4/20	6.7 2/30	22.9 8/35	18.8 9/48
Ressources AV:					
Diaporamas films	37.5 9/24	30.0 6/20	20.0 6/30	40.0 14/35	40.8 20/49
Diapositives films fixes	24.0 6/25	20.0 4/20	26.7 8/30	42.9 15/35	32.7 16/49
Transparents acétates	16.7 4/24	10.0 2/20	23.3 7/30	20.0 7/35	37.0 17/46
Photographies planches	16.7 4/24	10.0 2/20	16.7 5/30	26.5 9/34	27.1 13/48
Disques cassettes	27.3 6/22	---	16.1 5/31	22.9 8/35	15.6 7/45

Tableau 60

Ressources documentaires utilisées à l'intérieur des cours, selon la formation relative aux ressources documentaires

Ressources	Formation aux ressources: Formation reçue	Formation aux ressources: Formation non reçue
Ressources imprimées:		
Notes polycopiées	55.0 33/60	55.6 55/99
Manuels	52.5 32/61	35.4 35/99
Photocopies	39.7 23/58	30.9 30/97
Livres	32.2 19/59	27.0 27/100
Fiches d'apprentissage	30.0 18/60	27.6 27/98
Journaux et revues	25.0 15/60	22.7 22/97
Ouvrages de référence	28.3 17/60	17.3 17/98
Ressources AV:		
Diaporamas films	40.0 24/60	30.2 29/96
Diapositives films fixes	31.7 19/60	29.9 29/97
Transparents acétates	31.0 18/58	19.8 19/96
Photographies planches	23.3 14/60	20.0 19/95
Disques cassettes	25.5 14/55	13.5 13/96

Tableau 61

Situations dans lesquelles l'utilisation de documents écrits est requise*

A) Par écoles

Situations	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Rédaction de travaux	8.4 2/24	13.2 5/38	9.7 3/31	41.4 12/29	42.1 8/19	25.0 6/24	21.8 36/165
En classe	20.9 5/24	15.4 6/39	23.3 7/30	20.7 6/29	26.3 5/19	25.0 6/24	21.2 35/165
Lectures complémentaires	16.7 4/24	15.8 6/38	6.5 2/31	10.7 3/28	25.0 5/20	16.7 4/24	14.5 24/165

B) Selon le secteur d'enseignement

Situations	Secteur d'enseignement			
	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Rédaction de travaux	20.6 21/102	25.0 9/36	12.5 2/16	36.4 4/11
En classe	20.6 21/102	21.6 8/37	25.0 4/16	25.0 2/10
Lectures complémentaires	13.9 14/101	11.1 4/35	35.3 6/17	---

* Réponses "souvent" et "toujours".

Tableau 61
(suite)

Situations dans lesquelles l'utilisation de documents écrits est requise

C) Selon les matières enseignées

Situations	Matières enseignées							
	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Rédaction de travaux	36.4 12/33	11.5 3/26	11.8 2/17	17.6 3/17	30.8 4/13	15.4 2/13	15.4 2/13	24.2 8/33
En classe	30.3 10/33	7.7 2/26	5.9 1/17	23.5 4/17	15.4 2/13	38.5 5/13	23.1 3/13	24.2 8/33
Lectures complémentaires	27.3 9/33	---	6.3 1/16	11.8 2/17	15.4 2/13	15.4 2/13	28.6 4/14	12.1 4/33

D) Selon le degré d'enseignement

Situations	Degré d'enseignement				
	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Rédaction de travaux	3.8 1/26	15.0 3/20	16.1 5/31	28.6 10/35	31.4 16/51
En classe	3.8 1/26	15.0 3/20	18.8 6/32	25.7 9/35	29.4 15/51
Lectures complémentaires	7.7 2/26	5.0 1/20	12.5 4/32	22.9 8/35	16.0 8/50

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

Situations	Formation aux ressources	
	Formation reçue	Formation non reçue
Rédaction de travaux	18.8 11/61	24.0 24/100
En classe	24.2 15/62	19.2 19/99
Lectures complémentaires	12.9 8/62	15.0 15/100

Tableau 62

Objectifs relatifs à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves *

Objectifs	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Concrétiser et renforcer	50.0 11/22	61.1 22/36	77.7 21/27	64.3 18/28	72.2 13/18	76.2 16/21	66.4% 101/152
Mobiliser l'affectivité (détendre, motiver)	45.5 10/22	57.1 20/35	75.0 21/28	60.7 17/28	66.7 12/18	61.9 13/21	61.2% 93/152
Montrer et illustrer	63.7 14/22	38.8 14/36	71.4 20/28	60.7 17/28	55.5 10/18	47.6 10/21	55.6% 85/153
Acquérir une part essentielle des connaissances	47.6 10/21	52.8 19/36	53.8 14/26	67.8 19/28	50.0 9/18	52.4 11/21	54.7% 82/150
Acquérir des connaissances complémentaires	57.2 12/21	57.2 20/35	37.0 10/27	57.1 16/28	50.0 9/18	52.4 11/21	52.0% 78/150
Stimuler l'attention et la mémorisation	45.4 10/22	40.0 14/35	42.3 11/26	75.0 21/28	55.5 10/18	33.3 7/21	48.7% 73/150
Développer de nouvelles situations d'apprentissage	35.4 8/22	34.3 12/35	48.1 13/27	57.1 16/28	33.3 6/18	61.9 13/21	45.1% 68/151
Donner le goût de consulter et utiliser des doc. AV	22.7 5/22	20.0 7/35	18.5 5/27	39.3 11/28	38.9 7/18	23.8 5/21	26.5% 40/151
...oriser ... acquisition d'automatismes	4.5 1/22	22.9 8/35	29.6 8/27	39.3 11/28	16.7 3/18	23.8 5/21	23.8% 36/151
Donner le goût de fabriquer des doc. AV	9.0 2/22	14.3 5/35	22.2 6/27	25.0 7/28	22.3 4/18	9.6 2/21	17.2% 26/151

* Réponses "grande" et "très grande" importance.

Tableau 63

Objectifs relatifs à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves, selon le secteur d'enseignement

Objectifs	Secteur d'enseignement			
	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Concrétiser et renforcer	66.3 59/89	61.1 22/36	68.8 11/16	81.8 9/11
Mobiliser l'affectivité (détendre, motiver)	58.0 51/88	50.0 18/36	76.5 13/17	100.0 11/11
Montrer et illustrer	43.8 39/89	75.0 27/36	58.8 10/17	81.8 9/11
Acquérir une part essentielle des connaissances	53.4 47/88	55.6 20/36	62.5 10/16	50.0 5/10
Acquérir des connaissances complémentaires	49.4 44/89	58.3 21/36	56.3 9/16	44.4 4/9
Stimuler l'attention et la mémorisation	43.0 37/86	47.2 17/36	58.8 10/17	81.8 9/11
Développer de nouvelles situations d'apprentissage	38.6 34/88	50.0 18/36	52.9 9/17	70.0 7/10
Donner le goût de consulter et utiliser des doc. AV	22.7 20/88	27.8 10/36	35.3 6/17	40.0 4/10
Favoriser l'acquisition d'automatismes	20.5 18/88	25.0 9/36	29.4 5/17	40.0 4/10
Donner le goût de fabriquer des doc. AV	17.0 15/88	11.1 4/36	29.4 5/17	20.0 2/10

Tableau 64

Objectifs relatifs à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves, selon les matières enseignées

Objectifs	Matières enseignées: Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Concrétiser et renforcer	63.3 19/30	29.4 5/17	87.5 14/16	62.5 10/16	92.3 12/13	69.2 9/13	78.6 11/14	63.6 21/33
Mobiliser l'affectivité (détendre, motiver)	60.0 18/30	58.8 10/17	53.3 8/15	68.8 11/16	46.2 6/13	69.2 9/13	86.7 13/15	54.5 18/33
Montrer et illustrer	60.0 18/30	17.6 3/17	56.3 9/16	43.8 7/16	61.5 8/13	30.8 4/13	66.7 10/15	78.8 26/33
Acquérir une part essentielle des connaissances	53.3 16/30	23.5 4/17	56.3 9/16	62.5 10/16	69.9 9/13	53.8 7/13	53.8 7/13	62.5 20/32
Acquérir des connaissances complémentaires	44.8 13/29	31.3 5/16	62.5 10/16	50.0 8/16	53.8 7/13	46.2 6/13	50.0 7/14	66.7 22/33
Stimuler l'attention et la mémorisation	50.0 15/30	35.3 6/17	40.0 6/15	46.7 7/15	61.5 8/13	41.7 5/12	53.3 8/15	54.5 18/33
Développer de nouvelles situations d'apprentissage	30.0 9/30	35.3 6/17	33.3 5/15	68.8 11/16	61.5 8/13	30.8 4/13	42.9 6/14	57.6 19/33
Donner le goût de consulter et utiliser des doc. AV	30.0 9/30	17.6 3/17	20.0 3/15	18.8 3/16	23.1 3/13	15.4 2/13	35.7 5/14	36.4 12/33
Favoriser l'acquisition d'automatismes	26.7 8/30	11.8 2/17	6.7 1/15	50.0 8/16	30.8 4/13	7.7 1/13	21.4 3/14	27.3 9/33
Donner le goût de fabriquer des doc. AV	23.3 7/30	23.5 4/17	---	18.8 3/16	15.4 2/13	23.1 3/13	14.3 2/14	15.2 5/33

Tableau 65

Objectifs relatifs à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves, selon le degré d'enseignement

Objectifs	Degré d'enseignement				
	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Concrétiser et renforcer	72.0 18/25	78.6 11/14	53.3 16/30	63.6 21/33	69.4 34/49
Mobiliser l'affectivité (détendre, motiver)	44.0 11/25	42.9 6/14	56.7 17/30	59.4 19/32	78.0 39/50
Montrer et illustrer	48.0 12/25	78.6 11/14	50.0 15/30	48.5 16/33	60.0 30/50
Acquérir une part essentielle des connaissances	52.0 13/25	35.7 5/14	53.3 16/30	59.4 19/32	58.3 28/48
Acquérir des connaissances complémentaires	44.0 11/25	64.3 9/14	44.8 13/29	39.4 13/33	64.6 31/48
Stimuler l'attention et la mémorisation	33.3 8/24	42.9 6/14	44.8 13/29	56.3 18/32	54.0 27/50
Développer de nouvelles situations d'apprentissage	36.0 9/25	42.9 6/14	26.7 8/30	50.0 16/32	57.1 28/49
Donner le goût de consulter et utiliser des doc. AV	4.0 1/25	14.3 2/14	20.0 6/30	40.6 13/32	34.7 17/49
Favoriser l'acquisition d'automatismes	24.0 6/25	28.6 4/14	10.0 3/30	18.8 6/32	32.7 16/49
Donner le goût de fabriquer des doc. AV	8.0 2/25	7.1 1/14	13.3 4/30	25.0 8/32	20.4 10/49

Tableau 66

Objectifs relatifs à l'utilisation de documents audiovisuels en présence des élèves, selon la formation relative aux ressources documentaires

Objectifs	Formation aux ressources	
	Formation reçue	Formation non reçue
Concrétiser et renforcer	77.0 47/61	59.1 52/88
Mobiliser l'affectivité (détendre, motiver)	63.9 39/61	60.2 53/88
Montrer et illustrer	60.7 37/61	50.6 45/89
Acquérir une part essentielle des connaissances	59.3 35/59	51.1 45/88
Acquérir des connaissances complémentaires	61.7 37/60	44.8 39/87
Stimuler l'attention et la mémorisation	52.5 32/61	45.3 39/86
Développer de nouvelles situations d'apprentissage	50.0 30/60	42.0 37/88
Donner le goût de consulter et utiliser des doc. AV	31.7 19/60	22.7 20/88
Favoriser l'acquisition d'automatismes	28.3 17/60	21.6 19/88
Donner le goût de fabriquer des doc. AV	23.3 14/60	13.6 12/88

Tableau 67

Objectifs relatifs à l'utilisation des documents audiovisuels en présence des élèves, selon les approches pédagogiques privilégiées

Objectifs	Démonstrations ou explications	Exposé informel	Ateliers laboratoires	Travail d'équipe	Enseignement par modules	Exposé multimédia	Enseignement programmé	Enseignement magistral	Travail de recherche
Concrétiser	60.5 52/86	66.2 43/65	69.8 44/63	63.6 28/44	72.2 26/36	75.0 24/32	75.0 21/28	65.4 17/26	80.0 20/25
Affectivité: détendre, motiver	58.1 50/86	60.0 39/65	60.3 38/63	67.4 29/43	61.1 22/36	81.3 26/32	63.3 18/28	50.0 13/26	56.0 14/25
Montrer et illustrer	59.3 51/86	57.6 38/66	64.1 41/64	54.5 24/44	50.0 18/36	71.9 23/32	46.4 13/28	50.0 13/26	52.0 13/25
Acquérir une part essentielle des connaissances	55.3 47/85	63.1 41/65	67.7 42/62	65.1 28/43	55.6 20/36	87.5 28/32	57.1 16/28	50.0 13/26	64.0 16/25
Acquérir des connaissances complémentaires	50.6 43/85	63.1 41/65	57.8 37/64	52.3 23/44	47.2 17/36	62.5 20/32	46.4 13/28	61.5 16/26	44.0 11/25
Stimuler l'attention et la mémorisation	47.7 41/86	53.8 35/65	50.0 31/62	50.0 21/42	37.1 13/35	70.0 21/30	40.7 11/27	53.8 14/26	64.0 16/25
Développer de nouvelles situations d'apprentissage	39.5 34/86	49.2 32/65	57.1 36/63	55.8 24/43	58.3 21/36	81.3 26/32	64.3 18/28	42.3 11/26	48.0 12/25
Donner le goût de consulter et utiliser des doc. AV	26.7 23/86	33.8 22/65	38.1 24/63	37.2 16/43	33.3 12/36	46.9 15/32	35.7 10/28	30.8 8/26	40.0 10/25
Favoriser les automatismes	26.7 23/86	32.3 21/65	25.4 16/63	23.3 10/43	27.8 10/36	46.9 15/32	35.7 10/28	15.4 4/26	20.0 5/25
Donner le goût de fabriquer des doc. AV	16.3 14/86	20.0 13/65	20.6 13/63	23.3 10/43	19.4 7/36	31.3 10/32	28.6 8/28	11.5 3/26	20.0 5/25

Tableau 69

Objectifs relatifs à l'utilisation de documents imprimés par les élèves *

A) Par écoles

Objectifs	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Autonomie dans la réalisation de certains objectifs	52.1 12/23	55.6 20/35	63.3 19/30	65.5 19/29	95.0 19/20	69.6 16/23	65.3% 105/161
Inciter à recourir aux sources d'information	47.8 11/23	53.0 18/34	58.6 17/29	69.0 20/29	80.0 16/20	56.5 13/23	60.1% 95/158
Donner le goût de lire	65.2 15/23	57.1 20/35	60.0 18/30	54.7 16/29	50.0 10/20	52.2 12/23	56.9% 91/160
Développer l'esprit critique	60.8 14/23	62.9 22/35	30.0 9/30	68.9 20/29	65.0 13/20	43.4 10/23	55.0% 88/160
Apprendre à identifier et utiliser la documentation	58.4 14/24	44.4 16/36	40.0 12/30	69.0 20/29	65.0 13/20	50.0 11/22	53.4% 86/161
Acquérir une part essentielle du savoir	52.1 12/23	50.0 18/36	50.0 15/30	51.7 15/29	60.0 12/20	56.5 13/23	52.8% 85/161

B) Selon le secteur d'enseignement

Objectifs	Secteur d'enseignement Général	Profes-sionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Autonomie dans la réalisation de certains objectifs	61.9 60/97	75.7 28/37	68.8 11/16	54.5 6/11
Inciter à recourir aux sources d'information	57.3 55/96	69.4 25/36	62.5 10/16	50.0 5/10
Donner le goût de lire	52.1 50/96	67.6 25/37	68.8 11/16	45.5 5/11
Développer l'esprit critique	51.0 49/96	59.5 22/37	62.5 10/16	63.6 7/11
Apprendre à identifier et utiliser la documentation	49.0 48/98	58.3 21/36	68.8 11/16	54.5 6/11
Acquérir une part essentielle du savoir	51.5 50/97	56.8 21/37	62.5 10/16	36.4 4/11

* Réponses "grande" et "très grande" importance.

Tableau 68
(suite 1)

Objectifs relatifs à l'utilisation de documents imprimés par les élèves

C) Selon les matières enseignées

Objectifs	Matières enseignées: Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences naturelles	Autres mat. générales	Métiers
Autonomie dans la réalisation de certains objectifs	57.6 19/33	56.0 14/25	64.7 11/17	56.3 9/16	61.5 8/13	72.7 8/11	78.6 11/14	78.1 25/32
Inciter à recourir aux sources d'information	57.6 19/33	40.0 10/25	62.5 10/16	50.0 8/16	76.9 10/13	63.6 7/11	71.4 10/14	70.0 21/30
Donner le goût de lire	90.9 30/33	28.0 7/25	56.3 9/16	62.5 10/16	38.5 5/13	45.5 5/11	42.9 6/14	59.4 19/32
Développer l'esprit critique	59.4 19/32	40.0 10/25	47.1 8/17	50.0 8/16	61.5 8/13	54.5 6/11	50.0 7/14	68.8 22/32
Apprendre à identifier et utiliser la documentation	57.6 19/33	36.0 9/25	52.9 9/17	31.3 5/16	76.9 10/13	27.3 3/11	64.3 9/14	68.8 22/32
Acquérir une part essentielle du savoir	57.6 19/33	28.0 7/25	52.9 9/17	37.5 6/16	53.8 7/13	72.7 8/11	78.6 11/14	56.3 18/32

D) Selon le degré d'enseignement

Objectifs	Degré d'enseignement: Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Autonomie dans la réalisation de certains objectifs	56.0 14/25	61.1 11/18	53.1 17/32	80.0 28/35	67.3 33/49
Inciter à recourir aux sources d'information	60.0 15/25	72.2 13/18	46.9 15/32	65.7 23/35	59.6 28/47
Donner le goût de lire	48.0 12/25	61.1 11/18	59.4 19/32	67.6 23/34	31.0 25/49
Développer l'esprit critique	36.0 9/25	44.4 8/18	50.0 16/32	77.1 27/35	54.2 26/48
Apprendre à identifier et utiliser la documentation	44.0 11/25	38.9 7/18	46.9 15/32	62.9 22/35	59.2 29/49
Acquérir une part essentielle du savoir	28.0 7/25	50.0 9/18	46.9 15/32	77.1 27/35	51.0 25/49

Tableau 68
(suite 2)

Objectifs relatifs à l'utilisation de documents imprimés par les élèves

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

Objectifs	Formation aux ressources	
	Formation reçue	Formation non reçue
Autonomie dans la réalisation de certains objectifs	73.3 44/60	59.8 58/97
Inciter à recourir aux sources d'information	65.5 38/58	57.3 55/96
Donner le goût de lire	65.0 39/60	51.0 49/96
Développer l'esprit critique	60.0 36/60	52.1 50/96
Apprendre à identifier et utiliser la documentation	58.3 35/60	50.5 49/97
Acquérir une part essentielle du savoir	58.3 35/60	48.5 47/97

Tableau 68
(suite 3)

Objectifs relatifs à l'utilisation de documents imprimés par les élèves

F) Selon les approches pédagogiques privilégiées par les répondants

Objectifs	Démonstrations ou explications	Exposé informel	Ateliers laboratoires	Travail d'équipe	Enseignement par modules	Exposé multimédia	Enseignement programmé	Enseignement magistral	Travail de recherche
Autonomie dans la réalisation de certains objectifs	66.3 63/95	68.6 48/70	78.8 52/66	88.9 40/45	82.9 34/41	77.4 24/31	86.7 26/30	57.7 15/26	80.0 20/25
Inciter à recourir aux sources d'information	61.3 57/93	64.2 43/67	73.0 46/63	70.5 31/44	62.5 25/40	76.7 23/30	66.7 20/30	61.5 16/26	80.0 20/25
Donner le goût de lire	58.9 56/95	58.0 40/69	56.9 37/65	68.2 30/44	61.0 25/41	61.3 19/31	66.7 20/30	65.4 17/26	60.0 15/25
Développer l'esprit critique	57.4 54/94	62.3 43/69	63.1 41/65	65.9 29/44	47.5 19/40	60.0 18/30	56.7 17/30	57.5 15/26	72.0 18/25
Apprendre à identifier et utiliser la documentation	57.9 55/95	57.1 40/70	62.1 41/65	71.7 33/46	60.0 24/40	67.7 21/31	55.2 16/29	61.5 16/26	76.0 19/25
Acquérir une part <u>essentielle</u> du savoir	48.4 46/95	51.4 36/70	59.1 39/66	75.5 34/45	61.0 25/41	71.0 22/31	63.3 19/30	65.4 17/26	84.0 21/25

Tableau 69

Recours des élèves à la bibliothèque de l'école pendant les périodes de cours

A) Par écoles

Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
60.9 14/23	20.5 8/39	34.6 9/26	40.7 11/27	45.0 9/20	54.5 12/22	40.1% 63/157

B) Selon le secteur d'enseignement

Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
36.4 36/99	50.0 17/34	61.5 8/13	18.2 2/11

C) Selon les matières enseignées

Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
69.7 23/33	12.0 3/25	23.5 4/17	26.7 4/15	15.4 2/13	75.0 9/12	25.0 3/12	50.0 15/30

D) Selon le degré d'enseignement

Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
16.0 4/25	42.1 8/19	41.9 13/31	55.9 19/34	39.1 18/46

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

Formation reçue	Formation non reçue
47.4 27/57	35.1 34/97

Tableau 70

Motifs du recours des élèves à la bibliothèque pendant une période de cours

A) Par écoles

Motifs	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Vérifier des informations	86.7 13/15	100.0 7/7	90.0 9/10	57.1 4/7	75.0 6/8	75.0 9/12	81.4% 48/59
Travaux à la bibliothèque	66.7 10/15	60.0 3/5	76.9 10/13	91.7 11/12	88.9 8/9	88.9 8/9	79.4% 50/63
Chercher des documents	92.9 13/14	100.0 8/8	80.0 8/10	71.4 5/7	50.0 3/6	60.0 6/10	78.2% 43/55

B) Selon le secteur d'enseignement

Motifs	Général	Profes-sionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Vérifier des informations	83.9 26/31	75.0 12/16	90.0 9/10	50.0 1/2
Travaux à la bibliothèque	77.1 27/35	82.4 14/17	77.8 7/9	100.0 2/2
Chercher des documents	75.9 22/29	80.0 12/15	77.8 7/9	100.0 2/2

C) Selon les matières enseignées

Motifs	Fran-çais	Mathé-mati-ques	Scien-ces et techno-logie	An-glais	Histoi-re et géogra-phie	Scien-ces mora-les	Autres mat. géné-rales	Mé-tiers
Vérifier des informations	80.0 16/20	33.3 1/3	75.0 3/4	100.0 3/3	100.0 2/2	87.5 7/8	100.0 4/4	80.0 12/15
Travaux à la bibliothèque	81.0 17/21	75.0 3/4	66.7 2/3	80.0 4/5	100.0 2/2	77.8 7/9	75.0 3/4	80.0 12/15
Chercher des documents	83.3 15/18	66.7 2/3	66.7 2/3	100.0 4/4	100.0 2/2	62.5 5/8	66.7 2/3	78.6 11/14

Tableau 70
(suite)

Motifs du recours des élèves à la bibliothèque
pendant une période de cours

D) Selon le degré d'enseignement

Motifs	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Vérifier des informations	50.0 2/4	87.5 7/8	90.9 10/11	88.9 16/18	70.6 12/17
Travaux à la bibliothèque	66.7 2/3	100.0 8/8	72.7 8/11	73.7 14/19	85.7 18/21
Chercher des documents	66.7 2/3	71.4 5/7	91.7 11/12	86.7 13/15	64.7 11/17

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

Motifs	Formation reçue	Formation non reçue
Vérifier des informations	88.5 23/26	77.4 24/31
Travaux à la bibliothèque	77.8 21/27	79.4 27/34
Chercher des documents	80.8 21/26	74.1 20/27

Tableau 71

Fréquentation de la bibliothèque de l'école avec les élèves

A) Par écoles

Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
8.3 2/24	2.6 1/39	38.7 12/31	37.9 11/29	15.0 3/20	8.3 2/24	18.6% 31/167

B) Selon le secteur d'enseignement

Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
16.7 17/102	16.2 6/37	17.6 3/17	45.5 5/11

C) Selon les matières enseignées

Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
36.4 12/33	11.5 3/26	11.8 2/17	---	23.1 3/13	30.8 4/13	28.6 4/14	8.8 3/34

Tableau 71 (suite)

Fréquentation de la bibliothèque de l'école avec les élèves

D) Selon le degré d'enseignement

Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
23.1 6/26	30.0 6/20	12.5 4/32	11.1 4/36	21.6 11/51

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

Formation reçue	Formation non reçue
19.4 12/6	17.8 18/101

F) Selon les approches pédagogiques privilégiées

Démonstrations ou explications	Exposé informel	Ateliers laboratoires	Travail d'équipe	Enseignement par modules	Exposé multimédia	Enseignement programmé	Enseignement magistral	Travail de recherche
23.5 23/98	17.8 13/73	14.9 10/67	15.2 7/46	14.3 6/42	25.0 8/32	22.6 7/31	19.2 5/26	32.0 8/25

Tableau 72

Activités pratiquées lors d'une période à la bibliothèque de l'école*

Activités	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Recherche courte	25.0 1/4	---	53.9 7/13	56.3 9/16	66.7 2/3	100.0 1/1	52.6% 20/38
Recherche élaborée	---	---	36.4 4/11	60.0 9/15	33.3 1/3	100.0 1/1	41.7% 15/36
Initiation à l'exploitation des documents	25.0 1/4	---	41.6 5/12	26.6 4/15	33.3 1/3	---	30.5% 11/36
Lecture libre	25.0 1/4	50.0 1/	8.3 1/12	37.5 6/16	---	100.0 1/1	26.3% 10/38
Retour et emprunt de documents	---	---	16.6 2/12	18.8 3/16	---	---	13.5% 5/37
Initiation à la bibliothèque	---	---	---	12.5 2/16	66.7 2/3	---	11.2% 4/36
Exploitation de documents audiovisuels	---	---	9.1 1/11	6.7 1/15	---	100.0 1/1	8.6% 3/35
Entente activités libres	---	---	8.3 1/12	12.5 2/16	---	---	8.3% 3/36

* Réponses "souvent" et "toujours"

Tableau 73

Etablissement de contacts suivis entre les répondants et les responsables et personnels chargés des ressources documentaires*

A) Par écoles

Contacts suivis avec:	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
La/le responsable de la bibliothèque	65.2 15/23	51.3 20/39	56.3 18/32	51.7 15/29	26.3 5/19	54.2 13/24	51.8 86/166
Le personnel de la bibliothèque	56.5 13/23	59.0 23/39	53.1 17/32	53.6 15/28	36.8 7/19	54.2 13/24	53.3 88/165
La/le responsable du service audiovisuel	47.8 11/23	76.3 29/38	46.7 14/30	32.1 9/28	63.2 12/19	62.5 15/24	55.6 90/162
Le personnel du service audiovisuel	34.8 8/23	57.9 22/38	48.3 14/29	37.0 10/27	52.6 10/19	66.7 16/24	50.0 80/160

B) Selon le secteur d'enseignement

Contacts suivis avec:	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
La/le responsable de la bibliothèque	53.0 53/100	48.6 18/37	64.7 11/17	33.3 4/12
Le personnel de la bibliothèque	52.0 52/100	55.6 20/36	64.7 11/17	41.7 5/12
La/le responsable du service audiovisuel	57.1 56/98	47.2 17/36	68.8 11/16	50.0 6/12
Le personnel du service audiovisuel	48.5 47/97	48.6 17/35	68.8 11/16	41.7 5/12

* Réponses positives.

Tableau 73
(suite)

Etablissement de contacts suivis entre les répondants et les responsables et personnels chargés des ressources documentaires

C) Selon les matières enseignées

Contacts suivis avec:	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
La/le responsable de la bibliothèque	59.4 19/32	12.0 3/25	58.8 10/17	52.9 9/17	76.9 10/13	61.5 8/13	66.7 10/15	50.0 17/34
Le personnel de la bibliothèque	59.4 19/32	16.0 4/25	64.7 11/17	47.1 8/17	69.2 9/13	69.2 9/13	66.7 10/15	54.5 18/33
La/le responsable du service audiovisuel	54.8 17/31	28.0 7/25	58.8 10/17	76.5 13/17	50.0 6/12	84.6 11/13	64.3 9/14	51.5 17/33
Le personnel du service audiovisuel	51.7 15/29	24.0 6/25	47.1 8/17	52.9 9/17	58.3 7/12	84.6 11/13	57.1 8/14	48.5 16/33

D) Selon le degré d'enseignement

Contacts suivis avec:	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
La/le responsable de la bibliothèque	46.2 12/26	36.8 7/19	61.3 19/31	58.3 21/36	50.0 26/52
Le personnel de la bibliothèque	42.3 11/26	36.8 7/19	64.5 20/31	55.6 20/36	56.9 29/51
La/le responsable du service audiovisuel	45.8 11/24	22.2 4/18	74.2 23/31	55.6 20/36	62.7 32/51
Le personnel du service audiovisuel	39.1 9/23	29.4 5/17	61.3 19/31	52.8 19/36	54.9 28/51

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

Contacts suivis avec:	Formation reçue	Formation non reçue
La/le responsable de la bibliothèque	52.4 33/63	49.5 49/99
Le personnel de la bibliothèque	55.6 35/63	50.5 50/99
La/le responsable du service audiovisuel	66.1 41/62	49.0 47/96
Le personnel du service audiovisuel	59.0 36/61	44.2 42/95

Tableau 74

Suggestions quant à l'acquisition de ressources documentaires*

A) Par écoles

Acquisition de:	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Livres	69.6 16/23	69.2 27/39	75.0 24/32	67.9 19/28	70.0 14/20	66.7 16/24	69.9 116/166
Revues ou périodiques	73.9 17/23	56.4 22/39	67.7 21/31	55.2 16/29	45.0 9/20	54.2 13/24	59.0 98/166
Documents audiovisuels	40.9 9/22	37.5 12/32	32.1 9/28	34.8 8/23	31.3 5/16	47.8 11/23	37.5 54/144

B) Selon le secteur d'enseignement

Acquisition de:	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Livres	68.3 69/101	75.0 27/36	76.5 13/17	58.3 7/12
Revues ou périodiques	58.0 58/100	67.6 25/37	64.7 11/17	33.3 4/12
Documents audiovisuels	36.4 32/88	35.5 11/31	46.2 6/13	41.7 5/12

C) Selon les matières enseignées

Acquisition de:	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Livres	81.3 26/32	26.9 7/26	76.5 13/17	47.1 8/17	84.6 11/13	92.3 12/13	86.7 13/15	78.8 26/33
Revues ou périodiques	62.5 20/32	23.1 6/26	76.5 13/17	31.3 5/16	69.2 9/13	76.9 10/13	80.0 12/15	67.6 23/34
Documents audiovisuels	22.2 6/27	12.5 3/24	61.5 8/13	26.7 4/15	53.8 7/13	76.9 10/13	41.7 5/12	40.7 11/27

* Réponses positives.

Tableau 74
(suite)

Suggestions quant à l'acquisition de ressources documentaires

D) Selon le degré d'enseignement

Acquisition de:	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Livres	57.7 15/26	57.9 11/19	71.9 23/32	75.0 27/36	74.5 38/51
Revues ou périodiques	50.0 13/26	38.9 7/18	56.3 18/32	72.2 26/36	63.5 33/52
Documents audiovisuels	36.4 8/22	18.8 3/16	32.3 10/31	40.0 12/30	48.8 21/43

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

Acquisition de:	Formation reçue	Formation non reçue
Livres	82.5 52/63	62.0 62/100
Revues ou périodiques	65.1 41/63	55.6 55/99
Documents audiovisuels	51.8 29/56	28.2 24/85

Tableau 75

Suggestions quant à l'organisation des ressources documentaires*

A) Par écoles

	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Ressources imprimées	39.1 9/23	36.8 14/38	53.3 16/30	53.6 15/28	35.0 7/20	40.9 9/22	43.5 70/161
Documents audiovisuels	34.8 8/23	31.6 12/38	43.8 14/32	39.3 11/28	45.0 9/20	45.5 10/22	39.3 64/163
Equipement audiovisuels	30.4 7/23	27.8 10/36	25.0 8/32	32.1 9/28	40.0 8/20	31.8 7/22	30.4 49/161
Heures d'ouverture	13.6 3/22	35.1 13/37	9.4 3/32	33.3 9/27	15.0 3/20	18.2 4/22	21.9 35/160
Services aux enseignants	30.4 7/23	25.0 9/36	19.4 6/31	42.3 11/26	15.8 3/19	36.4 8/22	28.0 44/157

B) Selon le secteur d'enseignement

	Général	Profes-sionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Ressources imprimées	42.6 43/101	44.1 15/34	53.3 8/15	36.4 4/11
Documents audiovisuels	40.6 41/101	38.1 13/36	35.7 5/14	41.7 5/12
Equipement audiovisuels	31.0 31/100	31.4 11/35	42.9 6/14	8.3 1/12
Heures d'ouverture	24.2 24/99	17.6 6/34	20.0 3/15	16.7 2/12
Services aux enseignants	27.6 27/98	24.2 8/33	50.0 7/14	16.7 2/12

* Réponses positives.

Tableau 75
(suite)

Suggestions quant à l'organisation des ressources documentaires

C) Selon les matières enseignées

	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Ressources imprimées	62.5 20/32	23.1 6/26	41.2 7/17	47.1 8/17	61.5 8/13	30.8 4/13	38.5 5/13	40.0 12/30
Documents audiovisuels	37.5 12/32	7.7 2/26	58.8 10/17	47.1 8/17	61.5 8/13	46.2 6/13	46.2 6/13	37.5 12/32
Equipement audiovisuels	34.4 11/32	11.5 3/26	41.2 7/17	52.9 9/17	25.0 3/12	23.1 3/13	30.8 4/13	29.0 9/31
Heures d'ouverture	32.3 10/31	23.1 6/26	17.6 3/17	25.0 4/16	15.4 2/13	30.8 4/13	7.1 1/14	16.7 5/30
Services aux enseignants	33.3 10/30	23.1 6/26	31.3 5/16	18.8 3/16	15.4 2/13	33.3 4/12	46.7 7/15	24.1 7/29

D) Selon le degré d'enseignement

	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Ressources imprimées	46.2 12/26	31.6 6/19	53.1 17/32	45.7 16/35	38.3 18/47
Documents audiovisuels	40.0 10/25	26.3 5/19	31.3 10/32	42.9 15/35	48.0 24/50
Equipement audiovisuels	25.0 6/24	15.8 3/19	31.3 10/32	34.3 12/35	36.7 18/49
Heures d'ouverture	28.0 7/25	16.7 3/18	15.6 5/32	23.5 8/34	22.4 11/49
Services aux enseignants	23.1 6/26	22.2 4/18	22.6 7/31	38.2 13/34	28.3 13/46

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

	Formation reçue	Formation non reçue
Ressources imprimées	60.0 36/60	33.7 33/98
Documents audiovisuels	63.3 38/60	25.3 25/99
Equipement audiovisuels	46.7 28/60	20.6 20/97
Heures d'ouverture	24.6 15/61	19.8 19/96
Services aux enseignants	39.7 23/58	20.8 20/96

Tableau 76

Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation, par écoles*

Aspects dominants	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6
Formes d'utilisation						
. emprunt (doc. imprimés)			59.4%			
. lecture et consultation				58.6%		
. emprunt (doc. audiovisuelle)					35.0%	34.8%
Motifs d'utilisation						
. trouver des documents d'intérêt pédagogique				51.7%		
. trouver des documents pour préparer un cours				42.8%		37.5%
. vérifier la disponibilité des documents				42.8%		
. rechercher des ressources audiovisuelles adaptées					40.0%	
. demander une liste de documents				32.1%		
Sources d'approvisionnement						
. Service audiovisuel de l'école			89.7%			
. bibliothèque de la C.S.			33.3%		63.2%	
. bibliothèque municipale		22.9%		24.0%		
Ressources utilisées dans les cours						
1) Imprimées						
. livres		38.5%		35.7%		
. fiches d'apprentissage			31.0%	27.5%		73.9%
. journaux et revues	38.1%					
2) Audiovisuelles						
. diaporamas, films	(-) 13.0%					56.5%
. diapositives, films fixes					47.4%	45.5%
. disques, cassettes					31.8%	
Utilisation de documents écrits						
. pour la rédaction de travaux				41.4%	42.1%	
. pour des lectures complémentaires					25.0%	
Objectifs (utilisation de documents audiovisuels)						
. Concrétiser et renforcer			77.7%			
. Mobiliser l'affectivité			75.0%			

*A partir des tableaux 44 à 75.

Tableau 76
(suite)

Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation,
par écoles

Aspects dominants	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6
Objectifs (utilisation de documents audiovisuels) (suite)						
. montrer et illustrer			71.4%			
. acquérir une part essentielle des connaissances				67.8%		
. acquérir des connaissances complémentaires	57.2%	57.2%		57.1%		
. stimuler l'attention et la mémorisation				75.0%		
. développer de nouvelles situations d'apprentissage				57.1%		61.9%
. favoriser l'acquisition d'automatismes			26.9%			23.8%
Objectifs (utilisation de documents imprimés)						
. autonomie					95.0%	
. inciter à recourir aux sources d'information					80.0%	
. développer l'esprit critique				68.9%	65.0%	
. apprendre à identifier et utiliser la documentation				69.0%	65.0%	
Recours des élèves à la bibliothèque (pendant les cours)						
. recours possible	60.9%					54.5%
. pour travaux à la bibliothèque				91.7%	88.9%	88.9%
. pour chercher des documents	92.9%	100.0%	80.0%			
Fréquentation de la bibliothèque						
. période avec les élèves			38.7%	37.9%		
Contacts suivis avec						
. le responsable de la bibliothèque	65.2%					
. le responsable du service audiovisuel		76.3%			63.2%	62.5%
. le personnel du service audiovisuel		57.9%			52.6%	66.7%
Suggestions (acquisition)						
. revues ou périodiques	73.9%		67.7%			
Suggestions (organisation)						
. ressources imprimées			53.3%	53.6%		
. heures d'ouverture		35.1%		33.7%		
. services aux enseignants				42.1%		36.4%

Tableau 77

Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation, selon le secteur d'enseignement*

Aspects dominants	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Formes d'utilisation				
. emprunt (documents imprimés)			56.3%	75.0%
Motifs d'utilisation				
. trouver des documents pour préparer un cours	33.3%			45.5%
. vérifier la disponibilité des documents			43.8%	
. rechercher des ressources audiovisuelles adaptées				45.5%
. demander une liste de documents				34.6%
. contact avec les responsables			25.0%	
. préparation d'une période à la bibliothèque			25.0%	
Sources d'approvisionnement				
. service audiovisuel de l'école			94.1%	100.0%
. bibliothèque de l'école			94.1%	83.3%
. bibliothèque municipale			28.6%	60.0%
Ressources utilisées dans les cours				
Imprimées				
. livres			46.7%	
. journaux et revues			50.0%	
. ouvrages de référence			33.3%	30.0%
Audiovisuelles				
. diaporamas, films				55.6%
. diapositives, films fixes				60.0%
. disques, cassettes			37.5%	
Utilisation de documents écrits				
. pour la rédaction de travaux				36.4%
. pour des lectures complémentaires			35.3%	
Objectifs (utilisation de documents audiovisuels)				
. concrétiser et renforcer				81.8%
. mobiliser l'affectivité				100.0%
. montrer, illustrer		75.0%		81.8%
. stimuler l'attention et la mémorisation				81.8%
. développer de nouvelles situations d'apprentissage				70.0%

* A partir des tableaux 44 à 75.

Tableau 77
(suite)

Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation, selon le secteur d'enseignement

Aspects dominants	Général	Profes-sionnel	Général et profes-sionnel	Orthopé-dagogie et accueil
Objectifs (utilisation de documents audiovisuels) (suite)				
. donner le goût de consulter et utiliser des documents audiovisuels				40.0%
. favoriser l'acquisition d'automatismes				40.0%
Objectifs (utilisation de documents imprimés)				
. autonomie		75.7%		
. inciter à recourir aux sources d'information		69.4%		
. donner le goût de lire		67.6%	68.8%	
. apprendre à identifier et utiliser la documentation			68.8%	
. acquérir une part essentielle du savoir			62.5%	
Recours des élèves à la bibliothèque (pendant les cours)				
. recours possible		50.0%	61.5%	
. pour vérifier des informations	83.9%		90.0%	
. pour des travaux à la bibliothèque				100.0%
. pour chercher des documents				100.0%
Fréquentation de la bibliothèque				
. période avec les élèves				45.5%
Contacts suivis avec le				
. responsable de la bibliothèque	53.0%		64.7%	
. personnel de la bibliothèque			64.7%	
. responsable du service audio-visuel			68.8%	
. personnel du service audio-visuel			68.8%	
Suggestions (acquisition)				
. livres			76.5%	
Suggestions (organisation)				
. services aux enseignants			50.0%	

Tableau 78

Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation, selon les matières enseignées*

Aspects dominants	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Formes d'utilisation								
. emprunt (documents imprimés)	57.5%		60.0%			53.8%	73.3%	
. lecture et consultation	48.5%				53.8%			
. emprunt (documents audiovisuels					53.8%	41.7%	46.7%	
Motifs d'utilisation								
. trouver des documents d'intérêt pédagogique						62.9%		
. trouver des documents pour préparer un cours					53.8%	53.8%	80.0%	
. vérifier la disponibilité des documents						53.8%		
. rechercher des ressources audiovisuelles adaptées						41.7%	42.9%	
. demander une liste de documents							57.1%	
. se tenir à jour							33.3%	27.3%
. contact avec les responsables	34.4%						28.6%	
. préparation d'une période à la bibliothèque					23.1%			
Sources d'approvisionnement								
. service audiovisuel de l'école		(-) 80.0%		93.6%	100.0%		93.3%	
. bibliothèque de l'école	84.8%	(-) 30.8%			92.3%	91.7%	86.7%	
. bibliothèque de la Commission scolaire	33.3%							35.5%
. bibliothèque municipale							30.8%	
Ressources utilisées dans le cours								
Imprimées								
. livres	38.7%			47.1%			35.7%	
. journaux et revues	33.3%					30.8%	42.9%	33.3%
. ouvrages de référence	46.9%			29.4%	38.5%			

*A partir des tableaux 44 à 75.

Tableau 78
(suite 1)

Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation, selon les matières enseignées

Aspects dominants	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Ressources utilisées dans le cours (suite)								
Audiovisuelles								
. diaporamas, films			52.7%		53.8%	53.8%	50.0%	
. diapositives, films fixes					53.8%		57.1%	48.4%
. disques, cassettes				52.9%				
Utilisation de documents écrits								
. pour la rédaction de travaux	36.4%				30.8%			
. en classe	30.3%					38.5%		
. pour des lectures complémentaires	27.3%					28.6%		
Objectifs (utilisation de documents audio-visuels)								
. concrétiser et renforcer			87.5%		92.3%			
. mobiliser l'affectivité							86.7%	
. montrer, illustrer		(-) 17.6%					66.7%	78.8%
. acquérir une part essentielle des connaissances		(-) 23.5%		62.5%	62.9%			62.5%
. acquérir des connaissances complémentaires			62.8%					66.7%
. stimuler l'attention et la mémorisation					61.5%		53.3%	54.5%
. développer de nouvelles situations d'apprentissage				68.8%	61.5%			57.6%
. donner le goût de consulter et utiliser des documents audiovisuels							35.7%	36.4%
. favoriser l'acquisition d'automatismes				50.0%				
Objectifs (utilisation de documents écrits)								
. autonomie							76.6%	78.1%
. Inciter à recourir aux sources d'information					76.9%		71.4%	70.0%
. donner le goût de lire	90.9%	(-) 28.0%						
. développer l'esprit critique								68.8%

Tableau 78
(suite 2)

Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation selon les matières enseignées

Aspects dominants	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Objectifs (utilisation de documents écrits (suite)								
. apprendre à identifier et utiliser la documentation					76.9%		64.3%	68.8%
. acquérir une part essentielle du savoir						72.7%	78.6%	
Recours des élèves à la bibliothèque (pendant les cours)								
. recours possible	69.7%					75.0%		50.0%
. pour vérifier des informations		(-) 33.3%		100.0%	100.0%		100.0%	
. pour des travaux à la bibliothèque					100.0%			
. pour chercher des documents				100.0%	100.0%			
Fréquentation de la bibliothèque								
. période avec les élèves	36.4%					30.8%		
Contact suivi avec:								
. le responsable de la bibliothèque		(-) 12.0%			76.9%			
. le personnel de la bibliothèque		(-) 16.0%			69.2%	69.2%	66.7%	
. le responsable du service audiovisuel		(-) 28.0%		76.5%	84.6%			
. le personnel du service audiovisuel		(-) 24.0%			84.6%			
Suggestions (acquisition)		(-)						
. livres	81.3%	26.9%			84.6%	92.3%	86.7%	
. revues et périodiques		(-) 23.1%	76.5%			76.9%	80.0%	
. documents audiovisuels		(-) 12.5%	61.5%		53.8%	76.9%		
Suggestions (organisation)								
. ressources imprimées	62.5%				61.5%			
. documents audiovisuels			58.8%		61.5%			
. équipement audiovisuel				52.9%				
. heures d'ouverture	32.3%					30.8%		
. services aux enseignants							46.7%	

Tableau 79

Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation, selon le degré d'enseignement*

Aspects dominants	Secondaire I-II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Formes d'utilisation					
. emprunt (documents audiovisuels)				38.7%	32.7%
Motifs d'utilisation					
. trouver des documents d'intérêt pédagogique					51.9%
. trouver des documents pour préparer un cours	34.6%	42.1%			34.0%
. vérifier la disponibilité des documents				38.2%	36.7%
. rechercher des ressources audio-visuelles adaptées				34.4%	
. se tenir à jour				26.5%	33.3%
Sources d'approvisionnement					
. bibliothèque de la Commission scolaire				38.7%	
Ressources utilisées dans les cours					
Imprimées					
. livres				38.9%	
. journaux et revues				48.6%	
. ouvrages de référence	38.5%				
Audiovisuelles					
. diaporamas, films				40.0%	40.8%
. diapositives, films fixes				42.9%	
Utilisation de documents écrits					
. pour la rédaction de travaux				28.6%	31.4%
. en classe				25.7%	29.4%
Objectifs (utilisation de documents audiovisuels)					
. concrétiser et renforcer	72.0%	78.6%			
. mobiliser l'affectivité					78.0%
. acquérir des connaissances complémentaires		64.3%			64.6%
. stimuler l'attention et la mémorisation				56.3%	54.0%
. développer de nouvelles situations d'apprentissage				50.0%	57.1%
. donner le goût de consulter et utiliser les documents audiovisuels				40.6%	34.7%
. favoriser l'acquisition d'automatismes					32.7%

*A partir des tableaux 44 à 75.

Tableau 79
(suite)

Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation
selon le degré d'enseignement

Aspects dominants	Secondaire I-II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Objectifs (utilisation de documents écrits)					
. autonomie				80.0%	
. inciter à recourir aux sources d'information		72.2%		65.7%	
. donner le goût de lire				67.6%	
. développer l'esprit critique				77.1%	
. apprendre à identifier et utiliser la documentation				62.9%	59.2%
. acquérir une part essentielle du savoir				77.1%	
Recours des élèves à la bibliothèque (pendant les cours)					
. recours possible				55.9%	
. pour vérifier des informations		87.5%	90.9%	88.9%	
. pour des travaux à la bibliothèque		100.0%			85.7%
. pour chercher des documents			91.7%	86.7%	
Fréquentation de la bibliothèque					
. période avec les élèves		30.0%			
Contact suivi avec					
. le responsable de la bibliothèque			61.3%	58.3%	
. le personnel de la bibliothèque			64.5%	55.6%	56.9%
. le responsable du service audio-visuel		(-) 22.2%	74.2%		62.7%
. le personnel du service audio-visuel			61.3%		
Suggestions (acquisition)					
. livres				75.5%	74.5%
. revues ou périodiques				72.2%	63.5%
. documents audiovisuels				40.0%	48.8%
Suggestions (organisation)					
. ressources imprimées			53.1%		
. documents audiovisuels					48.0%
. équipement audiovisuel				34.3%	36.7%

Tableau 80

Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation, selon la formation aux ressources documentaires*

Aspects dominants	Formation reçue	Formation non reçue
Contact suivi avec		
. responsable du service audiovisuel	66.1%	
Suggestions (acquisition)		
. livres	82.5%	
. documents audiovisuels	51.8%	
Suggestions (organisation)		
. ressources imprimées	60.0%	
. documents audiovisuels	63.3%	
. équipement audiovisuels	46.7%	
. service aux enseignants	39.7%	

*A partir des tableaux 44 à 75.

Tableau 81

Fonctions de la bibliothèque scolaire*

Fonctions	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Développer le goût de la lecture	87.5 21/24	81.0 30/37	90.3 28/31	85.7 24/28	95.0 19/20	95.8 23/24	88.5 145/164
Environnement stimulant	75.0 18/24	86.8 33/38	90.3 28/31	85.7 24/28	95.0 19/20	91.7 22/24	87.3 144/165
Différentes sortes de documents	81.3 18/23	83.7 31/37	96.7 30/31	82.7 24/29	90.0 18/20	91.7 22/24	87.2 143/164
Complément aux informations reçues en classe	75.0 18/24	65.8 25/38	83.9 26/31	82.7 24/29	85.0 17/20	87.5 21/24	79.0 131/166
Espace accueillant (détente)	70.9 17/24	81.5 31/38	87.1 27/31	68.9 20/29	80.0 16/20	70.9 17/24	77.1 128/166
Lieu d'étude et de travail personnel	62.5 15/24	71.1 27/38	74.2 23/31	82.1 23/28	90.0 18/20	83.4 20/24	76.4 126/165
Complément pour la préparation des cours	69.4 17/23	67.5 25/37	64.5 20/31	77.7 21/27	80.0 16/20	87.5 21/24	74.1 120/162
Permettre d'apprendre de façon autonome	58.3 14/24	59.4 22/37	90.3 28/31	82.1 23/28	85.0 17/20	70.8 17/24	73.7 121/164
Media permettant de diversifier les apprentissages	62.5 15/24	64.8 24/37	83.9 26/31	67.8 19/28	90.0 18/20	70.8 17/24	72.6 119/164
Moyen pédagogique	57.3 13/24	54.2 19/37	51.3 23/31	74.2 24/29	70.0 14/20	75.0 18/24	67.3 111/165
Lectures de loisir	41.7 10/24	54.0 20/37	64.8 20/31	60.7 17/28	65.0 13/20	66.6 16/24	58.6 96/164

* Réponses "grande" et "très grande" importance.

Tableau 82

Fonctions de la bibliothèque scolaire, selon le secteur d'enseignement

Fonctions	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Développer le goût de la lecture	87.0 87/100	91.7 33/36	82.4 14/17	100.0 11/11
Environnement stimulant	87.1 88/101	91.7 33/36	70.6 12/17	100.0 11/11
Différentes sortes de documents	86.0 86/100	89.2 33/37	81.3 13/16	100.0 11/11
Complément aux informations reçues en classe	76.2 77/101	78.4 29/37	82.4 14/17	100.0 11/11
Espace accueillant (détente)	78.2 79/101	75.7 28/37	76.5 13/17	72.7 8/11
Lieu d'étude et de travail personnel	80.2 81/101	66.7 24/36	76.5 13/17	72.7 8/11
Complément pour la préparation des cours	72.0 72/100	80.6 29/36	80.0 12/15	63.6 7/11
Permettre d'apprendre de façon autonome	72.0 72/100	72.2 26/36	70.6 12/17	100.0 11/11
Media permettant de diversifier les apprentissages	69.3 70/101	71.4 25/35	76.5 13/17	100.0 11/11
Moyen pédagogique	62.0 62/100	67.6 25/37	76.5 13/17	100.0 11/11
Lectures de loisir	56.0 56/100	63.9 23/36	52.9 9/17	72.7 8/11

Tableau 83

Fonctions de la bibliothèque scolaire, selon les matières enseignées

Fonctions	Matières enseignées: Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Développer le goût de la lecture	90.9 30/33	84.6 22/26	81.3 13/16	87.5 14/16	92.3 12/13	76.9 10/13	100.0 14/14	90.9 30/33
Environnement stimulant	87.9 29/33	88.5 23/26	70.6 12/17	93.8 15/16	92.3 12/13	84.6 11/13	85.7 12/14	90.9 30/33
Différentes sortes de documents	93.8 30/32	84.6 22/26	87.8 14/16	81.3 13/16	92.3 12/13	69.2 9/13	100.0 14/14	85.3 29/34
Complément aux informations reçues en classe	81.8 27/33	80.8 21/26	76.5 13/17	62.5 10/16	92.3 12/13	69.2 9/13	92.9 13/14	76.5 26/34
Espace accueillant (détente)	60.6 20/33	88.5 23/26	82.4 14/17	81.3 13/16	69.2 9/13	84.6 11/13	85.7 12/14	76.5 26/34
Lieu d'étude et de travail personnel	78.8 26/33	76.9 20/26	88.2 15/17	81.3 13/16	76.9 10/13	92.3 12/13	78.6 11/14	57.6 19/33
Complément pour la préparation des cours	81.3 26/32	69.2 18/26	68.8 11/16	75.0 12/16	76.9 10/13	50.0 6/12	85.7 12/14	75.8 25/33
Permettre d'apprendre de façon autonome	75.8 25/33	84.6 22/26	68.8 11/16	62.5 10/16	53.8 7/13	76.9 10/13	92.9 13/14	69.7 23/33
Media permettant de diversifier les apprentissages	63.6 21/33	73.1 19/26	70.6 12/17	68.8 11/16	84.6 11/13	76.9 10/13	92.9 13/14	68.8 22/32
Moyen pédagogique	78.8 26/33	65.4 17/26	43.8 7/16	62.5 10/16	61.5 8/13	76.9 10/13	85.7 12/14	61.8 21/34
Lectures de loisir	66.7 22/33	57.7 15/26	62.5 10/16	75.0 12/16	53.8 7/13	23.1 3/13	57.1 8/14	57.6 19/33

Tableau 84

Fonctions de la bibliothèque scolaire, selon le degré d'enseignement

Fonctions	Degré d'enseignement				
	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Développer le goût de la lecture	92.3 24/26	90.0 18/20	90.3 28/31	82.9 29/35	88.0 44/50
Environnement stimulant	88.5 23/26	95.0 19/20	87.1 27/31	83.3 30/36	86.0 43/50
Différentes sortes de documents	88.5 23/26	90.0 18/20	90.0 27/30	74.3 26/35	92.2 47/51
Complément aux informations reçues en classe	76.9 20/26	85.0 17/20	67.7 21/31	75.0 27/36	86.3 44/51
Espace accueillant (détente)	88.5 23/26	65.0 13/20	77.4 24/31	69.4 25/36	80.4 41/51
Lieu d'étude et de travail personnel	88.5 23/26	70.0 14/20	77.4 24/31	63.9 23/36	82.0 41/50
Complément pour la préparation des cours	84.6 22/26	70.0 14/20	70.0 21/30	75.0 27/36	70.8 34/48
Permettre d'apprendre de façon autonome	69.2 18/26	80.0 16/20	71.0 22/31	60.0 21/35	84.0 42/50
Media permettant de diversifier les apprentissages	76.9 20/26	65.0 13/20	74.2 23/31	63.9 23/36	77.6 38/49
Moyen pédagogique	73.1 19/26	70.0 14/20	54.8 17/31	68.6 24/35	68.6 35/51
Lectures de loisir	57.7 15/26	60.0 12/20	61.3 19/31	60.0 21/35	58.0 29/50

Tableau 85

Fonctions de la bibliothèque scolaire, selon la formation relative aux ressources documentaires

Fonctions	Formation aux ressources	
	Formation reçue	Formation non reçue
Développer le goût de la lecture	82.3 51/62	91.9 91/99
Environnement stimulant	83.9 52/62	89.0 89/100
Différentes sortes de documents	83.9 52/62	89.8 88/98
Complément aux informations reçues en classe	77.4 48/62	80.0 80/100
Espace accueillant (détente)	74.2 46/62	79.0 79/100
Lieu d'étude et de travail personnel	75.8 47/62	77.0 77/100
Complément pour la préparation des cours	75.1 45/60	73.7 73/99
Permettre d'apprendre de façon autonome	72.6 45/62	73.7 73/99
Media permettant de diversifier les apprentissages	75.4 46/61	70.0 70/100
Moyen pédagogique	59.7 37/62	71.7 71/99
Lectures de loisir	59.7 37/62	58.6 58/99

Tableau 86

Choix relatifs aux fonctions de la bibliothèque scolaire

Choix	Ecole 1 (23)	Ecole 2 (38)	Ecole 3 (31)	Ecole 4 (29)	Ecole 5 (20)	Ecole 6 (24)	Totale (165)	
Développer le goût de la lecture	47.8 (11)	42.1 (16)	51.6 (16)	44.8 (13)	45.0 (9)	37.5 (9)	20.0 (33)	45.7% (74)
Environnement stimulant	60.9 (14)	28.9 (11)	45.2 (14)	27.6 (8)	45.0 (9)	62.5 (15)	17.0 (28)	43.8% (71)
Différentes sortes de documents	34.8 (8)	36.8 (14)	45.2 (14)	31.0 (9)	40.0 (8)	25.0 (6)	13.9 (23)	36.4% (59)
Lieu d'étude et de travail personnel	17.4 (4)	52.6 (20)	29.0 (9)	41.4 (12)	15.0 (3)	37.5 (9)	5.5 (9)	35.2% (57)
Permettre d'apprendre de façon autonome	30.4 (7)	21.1 (8)	25.8 (8)	41.4 (12)	55.0 (11)	41.7 (10)	7.3 (12)	34.6% (56)
Espace accueillant	21.7 (5)	42.1 (16)	29.0 (9)	17.2 (5)	15.0 (3)	37.5 (9)	12.7 (21)	29.0% (47)
Complément aux informations reçues en classe	21.7 (5)	23.7 (9)	9.7 (3)	34.5 (10)	30.0 (6)	16.7 (4)	6.7 (11)	22.8% (37)
Complément pour la préparation des cours	26.1 (6)	26.3 (10)	25.8 (8)	24.1 (7)	10.0 (2)	8.3 (2)	6.1 (10)	21.6% (35)
Moyen pédagogique	17.4 (4)	21.1 (8)	19.4 (6)	24.1 (7)	25.0 (5)	--	5.5 (9)	18.5% (30)
Media permettant de diversifier les apprentissages	8.7 (2)	2.6 (1)	12.9 (4)	10.3 (3)	10.0 (2)	29.2 (7)	3.6 (6)	11.7% (19)
Lectures de loisir	13.0 (3)	2.6 (1)	6.5 (2)	3.4 (1)	10.0 (2)	4.2 (1)	1.8 (3)	6.2% (10)

* La première colonne indique le premier choix et la seconde, l'ensemble des choix.

Tableau 87

Choix relatifs à ce que représente présentement la bibliothèque de l'école

Choix	Ecole 1 (23)	Ecole 2 (37)	Ecole 3 (32)	Ecole 4 (28)	Ecole 5 (19)	Ecole 6 (23)	Total* (162)	
Source de documentation	78.3 (18)	81.1 (30)	78.1 (25)	82.1 (23)	57.9 (11)	87.0 (20)	42.0 (68)	78.4% (127)
Grand choix de revues et de périodiques	47.8 (11)	67.6 (25)	62.5 (20)	39.3 (11)	36.8 (7)	47.8 (11)	3.7 (9)	52.5% (85)
Endroit tranquille	52.2 (12)	48.6 (18)	46.9 (15)	46.4 (13)	31.6 (6)	47.8 (11)	16.7 (27)	46.3% (75)
Complément pour la préparation des cours	56.5 (13)	40.5 (15)	40.6 (13)	67.9 (19)	42.1 (8)	26.1 (6)	13.0 (21)	45.7% (74)
Espace prévu pour les élèves	34.8 (8)	45.9 (17)	31.3 (10)	39.3 (11)	63.2 (12)	52.2 (12)	18.5 (30)	43.2% (70)
Plaque tournante dans l'école	8.7 (2)	2.7 (1)	6.3 (2)	7.1 (2)	15.8 (3)	39.1 (9)	1.2 (2)	11.7% (19)
Endroit peu accueillant pour les enseignants	13.0 (3)	2.7 (1)	12.5 (4)	7.1 (2)	31.6 (6)	--	.6 (1)	9.9% (16)
Pas grand chose d'intéressant	4.3 (1)	--	6.3 (2)	3.6 (1)	5.3 (1)	--	.6 (1)	3.1% (5)
Formulations libres	4.3 (1)	2.7 (1)	12.5 (4)	--	10.5 (2)	--	1.9 (3)	4.9% (8)

* La première colonne indique le premier choix et la seconde, l'ensemble des choix.

Tableau 88

Importance accordée aux ressources documentaires par différents intervenants de l'école*

A) Par écoles

Intervenants	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Responsables des ressources	78.2 18/23	69.5 25/36	71.4 20/28	55.5 15/27	68.4 13/19	90.9 20/22	71.6% 111/155
Responsables des services pédagogiques	38.1 8/21	54.0 20/37	32.2 9/28	39.2 11/28	36.8 7/19	63.6 14/22	44.5% 69/155
Direction	39.1 9/23	48.6 18/37	27.6 8/29	32.2 9/28	31.6 6/19	54.6 12/22	39.2% 62/158
Enseignants	30.4 7/23	40.5 15/37	27.5 8/29	39.2 11/28	21.1 4/19	31.8 7/22	32.9% 52/158

B) Selon le secteur d'enseignement

Intervenants	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Responsables des ressources	72.6 69/95	70.6 24/34	62.5 10/16	80.0 8/10
Responsables des services pédagogiques	44.2 42/95	44.1 15/34	37.5 6/16	60.0 6/10
Direction	35.7 35/98	48.6 17/35	31.3 5/16	55.6 5/9
Enseignants	32.0 31/97	29.4 10/34	43.8 7/16	36.4 4/11

C) Selon les matières enseignées

Intervenants	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Responsables des ressources	62.1 18/29	68.0 17/25	75.0 12/16	64.7 11/17	72.7 8/11	92.3 12/13	71.4 10/14	76.7 23/30
Responsables des services pédagogiques	31.0 9/29	40.0 10/25	52.9 9/17	52.9 9/17	58.3 7/12	23.1 3/13	61.5 8/13	48.3 14/29
Direction	23.3 7/30	40.0 10/25	47.1 8/17	41.2 7/17	33.3 4/12	30.8 4/13	46.2 6/13	51.6 16/31
Enseignants	20.0 6/30	20.0 5/25	35.3 6/17	29.4 5/17	50.0 6/12	46.2 6/13	57.1 8/14	33.3 10/30

* Réponses "grande" et "très grande" importance.

Tableau 38
(suite)

Importance accordée aux ressources documentaires
par différents intervenants de l'école

D) Selon le degré d'enseignement

Intervenants	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Responsables des ressources	60.0 15/25	68.8 11/16	76.7 23/30	74.3 26/35	72.9 35/48
Responsables des services pédagogiques	38.5 10/26	50.0 8/16	40.0 12/30	51.5 17/33	44.9 22/49
Direction	38.5 10/26	37.5 6/16	32.3 10/31	45.7 16/35	40.8 20/49
Enseignants	30.8 8/26	25.0 4/16	30.0 9/30	34.3 12/35	38.0 19/50

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

Intervenants	Formation reçue	Formation non reçue
Responsables des ressources	76.7 46/60	68.5 63/92
Responsables des services pédagogiques	52.5 31/59	40.9 38/93
Direction	50.8 30/59	32.6 31/95
Enseignants	39.3 24/61	28.7 27/94

Tableau 89

Préférences des répondants en matière d'organisation des ressources imprimées et audiovisuelles

A) Par écoles

Type d'organisation	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Ressources regroupées	77.3 17/22	26.3 40/38	53.3 16/30	35.7 10/28	65.0 13/20	60.9 14/23	49.7% 80/161
Documents regroupés et équipements AV séparés	--- 	13.2 5/38	16.7 5/30	17.9 5/28	10.0 2/20	17.4 4/23	13.0% 21/161
Ressources séparées	22.7 5/22	60.5 23/38	30.? 9/30	46.4 13/28	25.0 5/20	21.7 5/23	37.3% 60/161

B) Selon le secteur d'enseignement

Type d'organisation	Général	Profes-sionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Ressources regroupées	45.5 45/99	50.0 18/36	68.8 11/16	60.0 6/10
Documents regroupés et équipements AV séparés	16.2 16/99	2.8 1/36	6.3 1/16	30.0 3/10
Ressources séparées	38.4 38/99	47.2 17/36	25.0 4/16	10.0 1/10

C) Selon les matières enseignées

Type d'organisation	Fran-çais	Mathé-mati-ques	Scien-ces et techno-logie	An-glais	Histoi-re et géogra-phie	Scien-ces mora-les	Autres mat. géné-rales	Mé-tiers
Ressources regroupées	59.4 19/32	52.0 13/25	29.4 5/17	31.3 5/16	46.2 6/13	61.5 8/13	53.8 7/13	53.1 17/32
Documents regroupés et équipements séparés	9.4 3/32	16.0 4/25	23.5 4/17	18.8 3/16	23.1 3/13	7.7 1/13	15.4 2/13	3.1 1/32
Ressources séparées	31.3 10/32	32.0 8/25	47.1 8/17	50.0 8/16	30.8 4/13	30.8 4/13	30.8 4/13	43.8 14/32

Tableau 89
(suite)

Préférences des répondants en matière d'organisation
des ressources imprimées et audiovisuelles

D) Selon le degré d'enseignement

Type d'organisation	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Ressources regroupées	40.0 10/25	38.9 7/18	41.9 13/31	63.9 23/36	52.0 26/50
Documents regroupés et équipements AV séparés	16.0 4/25	22.2 4/18	9.7 3/31	2.8 1/36	18.0 9/50
Ressources séparées	44.0 11/25	38.9 7/18	48.4 15/31	33.3 12/36	30.0 15/50

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

Type d'organisation	Formation reçue	Formation non reçue
Ressources regroupées	50.8 31/61	50.0 48/96
Documents regroupés et équipements AV séparés	18.0 11/61	10.4 10/96
Ressources séparées	31.1 19/61	39.6 38/96

Tableau 90

Evaluation des ressources documentaires de l'école*

Evaluation	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Prêt (doc. imprimés)	91.3 21/23	94.3 33/35	93.5 29/31	88.0 22/25	95.0 19/20	95.4 21/22	92.9 145/156
Prêt (doc. audiovisuels)	81.8 18/22	79.3 23/29	73.1 19/26	57.7 15/26	90.0 18/20	95.5 21/22	78.6 114/145
Taille de la collection:							
Ouvrages de référence	87.0 20/23	97.1 34/35	93.3 28/30	74.1 20/27	89.5 17/19	95.4 21/22	89.7 140/156
Ouvrages littéraires, romans	91.3 21/23	97.2 34/35	86.7 26/30	92.6 25/27	89.5 17/19	90.9 20/22	91.7 143/156
Ouvrages documentaires	65.2 15/23	83.3 30/36	79.3 23/29	74.1 20/27	68.4 13/19	77.3 17/22	75.6 118/156
Revues et périodiques	78.2 18/23	75.0 27/36	73.4 22/30	53.5 15/28	68.4 13/19	81.8 18/22	71.5 113/158
Documents visuels	72.8 16/22	68.8 22/32	48.1 13/27	22.2 6/27	42.1 8/19	81.9 18/22	55.7 83/149
Documents sonores	72.7 16/22	65.6 21/32	33.3 9/27	23.1 6/26	50.0 9/18	85.7 18/21	54.1 79/146
Documents sonores et visuels	68.1 15/22	75.0 24/32	29.6 8/27	11.1 3/27	42.1 8/19	90.5 19/21	52.0 77/148
Qualité de la collection:							
Documents imprimés	66.7 14/21	90.7 29/32	75.9 22/29	76.9 20/26	90.0 18/20	95.0 19/20	82.4 122/148
Documents audiovisuels	66.7 14/21	75.8 22/29	51.8 14/27	18.5 5/27	63.1 12/19	95.0 19/20	60.1 86/143
Outils:							
Guide de la bibliothèque	90.0 18/20	78.2 25/32	62.9 17/27	70.4 19/27	61.1 11/18	84.3 16/19	74.1 106/143
Fichiers	100.0 20/20	94.6 35/37	100.0 30/30	96.3 26/27	100.0 20/20	100.0 21/21	98.1 152/155
Nouvelles acquisitions	75.0 15/20	89.2 33/37	96.7 29/30	67.9 19/28	35.0 7/20	95.4 21/22	79.0 124/157
Référence aux enseignants	65.0 13/20	83.8 31/37	68.9 20/29	51.8 14/27	55.0 11/20	68.2 15/22	67.1 104/155
Séances d'initiation pour les élèves	47.4 9/19	60.6 20/33	60.7 17/28	44.0 11/25	33.3 6/18	38.0 8/21	49.3 71/144
Aide et intervention pendant les séances à la bibliothèque	55.6 10/18	60.0 15/25	80.8 21/26	79.2 19/24	64.7 11/17	88.2 15/17	71.7 91/127

* Réponses "très satisfaisant" et "plutôt satisfaisant".

Tableau 91

Evaluation des ressources documentaires de l'école, selon le secteur d'enseignement

Evaluation	Général	Profes-. sionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Prêt (doc. imprimés)	89.7 87/97	100.0 33/33	94.1 16/17	100.0 9/9
Prêt (doc. audiovisuels)	74.7 65/87	82.4 28/34	100.0 16/16	62.5 5/8
Taille de la collection:				
Ouvrages de référence	88.5 85/96	93.9 31/33	88.2 15/17	90.0 9/10
Ouvrages littéraires, romans	91.7 88/96	97.0 32/33	76.5 13/17	100.0 10/10
Ouvrages documentaires	72.6 69/95	81.3 26/32	76.5 13/17	83.3 10/12
Revues et périodiques	67.7 65/96	79.4 27/34	70.6 12/17	81.8 9/11
Documents visuels	55.6 50/90	61.8 21/34	50.0 8/16	44.4 4/9
Documents sonores	51.7 46/89	66.7 22/33	46.7 7/15	44.4 4/9
Documents sonores et visuels	53.3 48/90	47.1 16/34	60.0 9/15	44.4 4/9
Qualité de la collection:				
Documents imprimés	82.4 75/91	81.3 26/32	75.0 12/16	100.0 9/9
Documents audio-visuels	60.9 53/87	57.6 19/33	66.7 10/15	50.0 4/8
Outils:				
Guide de la bibliothèque	69.0 60/87	76.7 23/30	93.8 15/16	80.0 8/10
Fichiers	97.9 94/96	96.8 30/31	100.0 17/17	100.0 11/11
Nouvelles acquisitions	76.0 73/96	84.8 28/33	88.2 15/17	72.7 8/11
Référence aux enseignants	64.2 61/95	75.0 24/32	70.6 12/17	63.6 7/11
Séances d'initiation pour les élèves	47.7 42/88	40.0 12/30	68.8 11/16	66.0 6/10
Aide et intervention pendant les séances à la bibliothèque	66.2 49/74	74.1 20/27	81.3 13/16	90.0 9/10

Tableau 92

Evaluation des ressources documentaires de l'école, selon les matières enseignées

Evaluation	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Prêt (doc. imprimés)	90.3 28/31	90.9 20/22	88.2 15/17	88.2 15/17	92.3 12/13	100.0 12/12	92.9 13/14	100.0 30/30
Prêt (doc. audiovisuels)	78.6 22/28	61.9 13/21	85.7 12/14	80.0 12/15	66.7 8/12	100.0 12/12	83.3 10/12	80.6 25/31
Taille de la collection:								
Ouvrages de référence	87.5 28/32	86.4 19/22	88.2 15/17	87.5 14/16	84.6 11/13	100.0 12/12	100.0 14/14	90.0 27/30
Ouvrages littéraires, romans	81.3 26/32	95.5 21/22	88.2 15/17	100.0 16/16	92.3 12/13	100.0 12/12	85.7 12/14	96.7 29/30
Ouvrages documentaires	80.0 24/30	60.9 14/23	82.4 14/17	87.5 14/16	53.8 7/13	75.0 9/12	78.6 11/14	80.6 25/31
Revues et périodiques	65.6 21/32	60.9 14/23	76.5 13/17	81.3 13/16	76.9 10/13	66.7 8/12	69.2 9/13	78.1 25/32
Documents visuels	55.2 16/29	36.4 8/22	57.1 8/14	68.8 11/16	46.2 6/13	66.7 8/12	41.7 5/12	67.7 21/31
Documents sonores	58.6 17/29	33.3 7/21	50.0 7/14	75.0 12/16	23.1 3/13	66.7 8/12	33.3 4/12	72.4 21/29
Documents sonores et visuels	48.3 14/29	40.9 9/22	50.0 7/14	68.8 11/16	30.8 4/13	83.3 10/12	41.7 5/12	56.7 17/30
Qualité de la collection:								
Documents imprimés	79.3 23/29	71.4 15/21	93.8 15/16	87.5 14/16	91.7 11/12	75.0 9/12	92.9 13/14	78.6 22/28
Documents audiovisuels	50.0 14/28	45.0 9/20	71.4 10/14	75.0 12/16	50.0 6/12	75.0 9/12	83.3 10/12	55.2 16/29
Outils:								
Guide de la bibliothèque	78.6 22/28	61.9 13/21	66.7 10/15	57.1 8/14	91.7 11/12	75.0 9/12	76.9 10/13	82.1 23/28
Fichiers	96.9 31/32	100.0 24/24	100.0 17/17	93.8 15/16	100.0 12/12	100.0 12/12	100.0 14/14	96.4 27/28
Nouvelles acquisitions	78.1 25/32	66.7 16/24	82.4 14/17	87.5 14/16	75.0 9/12	83.3 10/12	78.6 11/14	83.3 25/30
Référence aux enseignants	61.3 19/31	45.8 11/24	70.6 12/17	62.5 10/16	75.0 9/12	91.7 11/12	78.6 11/14	72.4 21/29
Séances d'initiation pour les élèves	58.1 18/31	30.0 6/20	57.1 8/14	50.0 8/16	63.6 7/11	41.7 5/12	53.8 7/13	44.4 12/27
Aide et intervention pendant les séances à la bibliothèque	80.6 25/31	58.8 10/17	81.8 9/11	66.7 10/15	71.4 5/7	80.0 8/10	66.7 8/12	66.7 16/24

Tableau 93

Evaluation des ressources documentaires de l'école, selon le degré d'enseignement

Prêt	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Documents imprimés	96.0 24/25	88.2 15/17	93.5 29/31	88.2 30/34	95.8 46/48
Documents audiovisuels	81.0 17/21	73.3 11/15	76.7 23/30	71.9 23/32	84.8 39/46
Taille de la collection:					
Ouvrages de référence	88.5 23/26	93.8 15/16	93.3 28/30	82.4 28/34	91.8 45/49
Ouvrages littéraires, romans	88.5 23/26	87.5 14/16	96.7 29/30	88.2 30/34	93.9 46/49
Ouvrages documentaires	88.0 22/25	93.3 14/15	73.3 22/30	70.6 24/34	68.0 34/50
Revues et périodiques	73.1 19/26	87.5 14/16	76.7 23/30	58.8 20/34	70.0 35/50
Documents visuels	50.0 12/24	64.3 9/14	55.2 16/29	59.4 19/32	53.1 26/49
Documents sonores	45.8 11/24	64.3 9/14	53.6 15/28	65.6 21/32	46.8 22/47
Documents sonores et visuels	50.0 12/24	57.1 8/14	62.1 18/29	50.0 16/32	45.8 22/48
Qualité de la collection:					
Documents imprimés	80.8 21/26	100.0 16/16	82.8 24/29	68.8 22/32	86.7 39/45
Documents audiovisuels	58.3 14/24	71.4 10/14	63.0 17/27	53.1 17/32	60.0 27/45
Outils:					
Guide de la bibliothèque	77.3 17/22	64.3 9/14	62.1 18/29	83.9 26/31	76.1 35/46
Fichiers	100.0 26/26	93.8 15/16	100.0 31/31	96.8 30/31	98.0 49/50
Nouvelles acquisitions	84.6 22/26	68.8 11/16	74.2 23/31	84.4 27/32	78.4 40/51
Référence aux enseignants	76.9 20/26	60.0 9/15	71.0 22/31	71.9 23/32	58.0 29/50
Séances d'initiation pour les élèves	60.0 15/25	42.9 6/14	44.8 13/29	55.2 16/29	43.5 20/46
Aide et intervention pendant les séances à la bibliothèque	85.7 18/21	83.3 10/12	81.9 14/27	74.1 20/27	71.8 28/39

Tableau 94

Evaluation des ressources documentaires de l'école, selon la formation relative aux ressources documentaires

Prêt	Formation reçue	Formation non reçue
Documents imprimés	93.3 56/60	92.5 86/93
Documents audiovisuels	85.7 48/56	72.9 62/85
Taille de la collection:		
Ouvrages de référence	90.2 55/61	89.1 82/92
Ouvrages littéraires, romans	90.2 55/61	92.4 85/92
Ouvrages documentaires	76.7 46/60	75.3 70/93
Revues et périodiques	73.3 44/60	70.2 66/94
Documents visuels	62.1 36/58	52.9 46/87
Documents sonores	63.2 36/57	50.0 43/86
Documents sonores et visuels	57.9 33/57	48.3 42/87
Qualité de la collection:		
Documents imprimés	86.7 52/60	78.8 67/85
Documents audiovisuels	67.2 39/58	54.3 44/81
Outils:		
Guide de la bibliothèque	87.7 50/57	66.3 55/83
Fichiers	100.0 61/61	96.7 88/91
Nouvelles acquisitions	85.2 52/61	75.0 69/92
Référence aux enseignants	80.3 49/61	57.1 52/91
Séances d'initiation pour les élèves	60.0 36/60	42.0 34/81
Aide et intervention pendant les séances à la bibliothèque	78.8 41/52	68.1 49/72

Tableau 95

Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école*

Suggestions	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Acquérir plus de livres	68.2 15/22	58.3 21/36	51.7 16/31	68.9 20/29	57.9 11/19	54.1 13/24	59.6 96/161
Acquérir plus de documents AV	54.6 12/22	53.0 18/34	65.5 19/29	75.9 22/29	63.2 12/19	37.5 9/24	58.6 92/157
Etablir la relation avec les guides pédagogiques	36.4 8/22	36.1 13/36	65.5 19/29	81.5 22/27	52.6 10/19	70.9 17/24	56.7 89/157
Périodes régulières pour les élèves	36.3 8/22	52.8 19/36	58.6 17/29	70.4 19/27	47.4 9/19	56.5 13/23	54.5 85/156
Acquérir plus de journaux et de revues	72.7 16/22	44.5 16/36	48.4 15/31	72.4 21/29	57.9 11/19	25.0 6/24	52.8 85/161
Perfectionnement pour les enseignants	54.6 12/22	28.8 10/36	42.0 13/31	55.2 16/29	52.6 10/19	58.4 14/24	46.9 75/160
Renforcer le personnel responsable	31.8 7/22	44.4 16/36	35.5 11/31	46.4 13/28	52.6 10/19	47.8 11/23	42.8 68/159
Représentation des enseignants	27.2 6/22	22.3 8/36	51.7 15/29	51.8 14/27	47.4 9/19	50.0 12/24	40.8 64/157
Réunions de présentation aux enseignants	31.8 7/22	30.5 11/36	25.8 8/31	50.0 14/28	47.3 9/19	45.9 11/24	37.5 60/160
Intervention des responsables aux journées pédagogiques	22.7 5/22	17.2 6/35	33.3 10/30	33.3 9/27	36.9 7/19	58.4 14/24	32.5 51/157
Ouvrir plus longtemps la bibliothèque	13.6 3/22	25.0 9/36	6.4 2/31	37.9 11/29	26.4 5/19	50.0 12/24	26.1 42/161

* Réponses "grande" et "très grande" importance.

Tableau 96

Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école, selon le secteur d'enseignement

Suggestions	Secteur d'enseignement			
	Général	Profes-sionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Acquérir plus de livres	60.2 59/98	48.6 17/35	76.5 13/17	63.6 7/11
Acquérir plus de documents AV	56.8 54/95	65.7 23/25	50.0 8/16	63.6 7/11
Etablir la relation avec les guides pédagogiques	48.5 47/97	57.6 19/33	88.2 15/17	80 0 8/10
Périodes régulières pour les élèves	50.0 48/96	48.5 16/33	70.6 12/17	90.0 9/10
Acquérir plus de journaux et de revues	52.0 51/98	48.6 17/35	76.5 13/17	36.4 4/11
Perfectionnement pour les ensei-gnants	41.2 40/97	51.4 18/35	58.8 10/17	63.6 7/11
Renforcer le personnel respon-sable	37.1 36/97	41.2 14/34	76.5 13/17	45.5 5/11
Représentation des enseignants	37.1 36/97	45.5 15/33	58.9 10/17	30.0 3/10
Réunions de pré-sentation aux enseignants	30.6 30/98	50.0 17/34	47.1 8/17	45.5 5/11
Intervention des responsables aux journées pédago-giques	26.5 25/98	34.4 11/32	58.8 10/17	40.0 4/10
Ouvrir plus longtemps la bibliothèque	27.6 27/98	22.9 8/35	35.3 6/17	9.1 1/11

Tableau 97

Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école, selon les matières enseignées

Suggestions	Matières enseignées							
	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Acquérir plus de livres	61.3 19/31	36.0 9/25	73.3 11/15	41.2 7/17	92.3 12/13	69.2 9/13	80.0 12/15	53.1 17/32
Acquérir plus de documents AV	51.7 15/29	52.0 13/25	64.3 9/14	58.8 10/17	76.9 10/13	61.5 8/13	57.1 8/14	59.4 19/32
Etablir la relation avec les guides pédagogiques	73.3 22/30	36.0 9/25	53.3 8/15	41.2 7/17	61.5 8/13	46.2 6/13	80.0 12/15	58.6 17/29
Périodes régulières pour les élèves	58.6 17/29	60.0 15/25	46.7 7/15	35.3 6/17	46.2 6/13	61.5 8/13	60.0 9/15	58.6 17/29
Acquérir plus de journaux et de revues	64.5 20/31	44.0 11/25	40.0 6/15	41.2 7/17	69.2 9/13	69.2 9/13	40.0 6/15	53.1 17/32
Perfectionnement pour les enseignants	51.6 16/31	32.0 8/25	53.3 8/15	43.8 7/16	61.5 8/13	30.8 4/13	40.0 6/15	56.3 18/32
Renforcer le personnel responsable	45.2 14/31	16.0 4/25	60.0 9/15	31.3 5/16	38.5 5/13	46.2 6/13	66.7 10/15	48.4 15/31
Représentation des enseignants	43.3 13/30	48.0 12/25	40.0 6/15	35.3 6/17	30.8 4/13	30.8 4/13	33.3 5/15	48.3 14/29
Réunions de présentation aux enseignants	29.0 9/31	44.0 11/25	40.0 6/15	47.1 8/17	38.5 5/13	15.4 2/13	33.3 5/15	45.2 14/31
Intervention des responsables aux journées pédagogiques	32.3 10/31	32.0 8/25	40.0 6/15	23.5 4/17	30.8 4/13	30.8 4/13	33.3 5/15	35.7 10/28
Ouvrir plus longtemps la bibliothèque	22.6 7/31	20.0 5/25	20.0 3/15	47.1 8/17	30.8 4/13	30.8 4/13	20.0 3/15	25.0 8/32

Tableau 98

Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école, selon le degré d'enseignement

Suggestions	Degré d'enseignement				
	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Acquérir plus de livres	53.8 14/26	52.6 10/19	46.9 15/32	71.9 23/32	64.0 32/50
Acquérir plus de documents AV	72.0 18/25	50.0 9/18	56.7 17/30	59.4 19/32	56.0 28/50
Etablir la relation avec les guides pédagogiques	50.0 13/26	61.1 11/18	43.8 14/32	56.3 18/32	66.7 32/48
Périodes régulières pour les élèves	53.8 14/26	73.7 14/19	45.2 14/31	51.6 16/31	54.2 26/48
Acquérir plus de journaux et de revues	42.3 11/26	52.6 10/19	40.6 13/32	78.1 25/32	50.0 25/50
Perfectionnement pour les enseignants	50.0 13/26	50.0 9/18	37.5 12/32	43.8 14/32	50.0 25/50
Renforcer le personnel responsable	56.0 14/25	42.1 8/19	25.0 8/32	46.9 15/32	42.9 21/49
Représentation des enseignants	53.8 14/26	38.9 7/18	31.3 10/32	40.6 13/32	39.6 19/48
Réunions de présentation aux enseignants	53.8 14/26	31.6 6/19	18.8 6/32	37.5 12/32	42.9 21/49
Intervention des responsables aux journées pédagogiques	34.6 9/26	31.6 6/19	21.9 7/32	34.4 11/32	36.2 17/47
Ouvrir plus longtemps la bibliothèque	30.8 8/26	15.8 3/19	21.9 7/32	31.3 10/32	28.0 14/50

Tableau 99

Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque, selon la formation relative aux ressources documentaires

Suggestions	Formation aux ressources	
	Formation reçue	Formation non reçue
Acquérir plus de livres	57.1 36/63	62.8 59/94
Acquérir plus de documents AV	58.1 36/62	58.2 53/91
Etablir la relation avec les guides pédagogiques	63.5 40/63	52.7 48/91
Périodes régulières pour les élèves	51.6 32/62	56.0 51/91
Acquérir plus de journaux et de revues	50.8 32/63	55.3 52/94
Perfectionnement pour les enseignants	50.8 32/63	44.1 41/93
Renforcer le personnel responsable	45.2 28/62	40.4 38/94
Représentation des enseignants	46.0 29/63	37.4 34/91
Réunions de présentation aux enseignants	36.5 23/63	38.3 36/94
Intervention des responsables aux journées pédagogiques	37.1 23/62	28.3 26/92
Ouvrir plus longtemps la bibliothèque	25.4 16/63	27.7 26/94

Tableau 100

Choix relatifs aux suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école

Choix	Ecole 1 (23)	Ecole 2 (34)	Ecole 3 (31)	Ecole 4 (28)	Ecole 5 (18)	Ecole 6 (22)	Total* (156)	
Acquérir plus de livres	73.9 (17)	41.2 (14)	45.2 (14)	46.4 (13)	38.9 (7)	22.7 (5)	19.9 (31)	44.9% (70)
Acquérir plus de documents AV	34.8 (8)	26.5 (9)	45.2 (14)	42.9 (12)	44.4 (8)	18.2 (4)	12.8 (20)	35.3% (55)
Etablir la relation avec les guides pédagogiques	26.1 (6)	32.4 (11)	35.5 (11)	12.7 (10)	38.9 (7)	36.4 (8)	10.3 (16)	34.0% (53)
Perfectionnement pour les enseignants	34.8 (8)	17.6 (6)	29.0 (9)	21.4 (6)	22.2 (4)	54.5 (12)	10.9 (17)	31.4% (49)
Acquérir plus de journaux et de revues	52.2 (12)	29.4 (10)	32.3 (10)	25.0 (7)	33.3 (6)	13.6 (3)	7.1 (11)	30.8% (48)
Périodes régulières pour les élèves	8.7 (2)	38.2 (13)	32.3 (10)	25.0 (7)	33.3 (6)	40.9 (9)	9.0 (14)	30.1% (47)
Renforcer le personnel responsable	8.7 (2)	47.1 (16)	19.4 (6)	21.4 (6)	16.7 (3)	18.2 (4)	6.4 (10)	23.7% (37)
Ouvrir plus longtemps la bibliothèque	8.7 (2)	23.5 (8)	16.1 (5)	25.0 (7)	16.7 (3)	22.7 (5)	11.5 (18)	19.2% (30)
Réunions de présentation aux enseignants	13.0 (3)	23.5 (8)	12.9 (4)	10.7 (3)	16.7 (3)	36.4 (8)	5.1 (8)	18.6% (29)
Représentation des enseignants	26.1 (6)	14.7 (5)	6.5 (2)	21.4 (6)	22.2 (4)	4.6 (1)	3.2 (5)	15.4% (24)
Intervention des responsables aux journées pédagogiques	13.0 (3)	2.9 (1)	22.6 (7)	7.1 (2)	11.1 (2)	27.3 (6)	3.2 (5)	13.5% (21)
Autres suggestions	--	--	--	--	5.6 (1)	4.5 (1)	.6 (1)	1.3% (2)

* La première colonne indique le premier choix et la seconde, l'ensemble des choix.

Tableau 101

Capacité des élèves à utiliser et à exploiter les ressources documentaires*

A) Par écoles

Accord sur:	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
La capacité des élèves du secteur général	41.7 10/24	51.3 20/39	45.1 14/31	51.8 14/27	42.1 8/19	56.5 13/23	48.5 79/163
La capacité des élèves du secteur professionnel	20.8 5/24	11.1 4/36	23.1 6/26	7.7 2/26	10.5 2/19	8.3 2/24	13.5 21/155

B) Selon le secteur d'enseignement

Accord sur:	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
La capacité des élèves du secteur général	51.0 51/100	48.6 17/35	35.3 6/17	45.5 5/11
La capacité des élèves du secteur professionnel	7.6 7/92	21.6 8/37	23.5 4/17	22.2 2/9

C) Selon les matières enseignées

Accord sur:	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
La capacité des élèves du secteur général	54.5 18/33	48.0 12/25	41.2 7/17	64.7 11/17	41.7 5/12	30.8 4/13	53.3 8/15	45.2 14/31
La capacité des élèves du secteur professionnel	13.3 4/30	4.0 1/25	6.7 1/15	7.1 1/14	20.0 2/10	7.7 1/13	26.7 4/15	21.2 7/33

* Réponses "tout à fait d'accord" et "plutôt d'accord".

Tableau 101
(suite)

Capacité des élèves à utiliser et à exploiter
les ressources documentaires

D) Selon le degré d'enseignement

Accord sur:	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
La capacité des élèves du secteur général	50.0 13/26	60.0 12/20	45.2 14/31	54.3 19/35	42.0 21/50
La capacité des élèves du secteur professionnel	12.5 3/24	12.5 2/16	13.3 4/30	17.1 6/35	12.2 6/49

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

Accord sur:	Formation reçue	Formation non reçue
La capacité des élèves du secteur général	54.1 33/61	46.5 46/99
La capacité des élèves du secteur professionnel	18.6 11/59	10.9 10/92

Tableau 102

Enseignement et capacité des élèves à utiliser et à exploiter les ressources documentaires*

A) Par écoles

Accord sur:	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Le fait que les explications des enseignants suffisent	16.7 4/24	50.0 19/38	43.3 13/30	42.9 12/28	42.1 8/19	25.0 6/24	38.0 62/163
La nécessité d'une initiation spéciale	95.9 23/24	89.1 33/37	80.7 25/31	92.9 26/28	89.5 17/19	87.5 21/24	88.9 145/163

B) Selon le secteur d'enseignement

Accord sur:	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Le fait que les explications des enseignants suffisent	33.7 33/98	40.5 15/37	41.2 7/17	63.6 7/11
La nécessité d'une initiation spéciale	89.8 88/98	83.8 31/37	100.0 17/17	81.8 9/11

C) Selon les matières enseignées

Accord sur:	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Le fait que les explications des enseignants suffisent	42.4 14/33	33.3 8/24	35.3 6/17	37.5 6/16	33.3 4/12	7.7 1/13	66.7 10/15	39.4 13/33
La nécessité d'une initiation spéciale	84.8 28/33	88.0 22/25	93.8 15/16	94.1 16/17	100.0 11/11	100.0 13/13	80.0 12/15	84.8 28/33

* Réponses "tout à fait d'accord" et "plutôt d'accord".

Tableau 102
(suite)

Enseignement et capacité des élèves à utiliser et à exploiter les ressources documentaires

D) Selon le secteur d'enseignement

Accord sur:	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Le fait que les explications des enseignants suffisent	42.3 11/26	31.6 6/19	36.7 11/30	36.1 13/36	39.2 20/51
La nécessité d'une initiation spéciale	84.6 22/26	89.5 17/19	100.0 31/31	80.0 28/35	90.2 46/51

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

Accord sur:	Formation reçue	Formation non reçue
Le fait que les explications des enseignants suffisent	41.0 25/61	36.7 36/98
La nécessité d'une initiation spéciale	87.1 54/62	89.7 87/97

Tableau 103

Types d'initiation des élèves privilégiés par les répondants*

A) Par écoles

Initiation	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Acquisition de méthodes de travail	87.5 21/24	92.3 36/39	87.6 28/32	85.7 25/29	90.0 18/20	79.2 19/24	87.5 147/168
Habiletés de recherche d'information	87.5 21/24	89.7 35/39	84.4 27/32	82.2 23/28	90.0 18/20	79.2 19/24	85.6 143/167
Organisation générale de la bibliothèque	66.7 16/24	63.1 24/38	81.3 26/32	55.4 15/28	70.0 14/20	54.1 13/24	65.0 108/166

B) Selon le secteur d'enseignement

Initiation	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Acquisition de méthodes de travail	89.2 91/102	86.5 32/37	82.4 14/17	83.3 10/12
Habiletés de recherche d'information	88.2 90/102	83.3 30/36	82.4 14/17	75.0 9/12
Organisation générale de la bibliothèque	64.4 65/101	63.9 23/36	70.6 12/17	66.7 8/12

C) Selon les matières enseignées

Initiation	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Acquisition de méthodes de travail	87.9 29/33	84.6 22/26	88.2 15/17	94.1 16/17	84.6 11/13	100.0 13/13	80.0 12/15	85.3 29/34
Habiletés de recherche d'information	81.8 27/33	88.5 23/26	94.1 16/17	88.2 15/17	84.6 11/13	100.0 13/13	80.0 12/15	78.8 26/33
Organisation générale de la bibliothèque	63.6 21/33	69.2 18/26	56.3 9/16	82.4 14/17	61.5 8/13	69.2 9/13	66.7 10/15	57.6 19/33

* Réponses "grande" et "très grande" importance.

Tableau 103
(suite)

Types d'initiation des élèves privilégiés
par les répondants

D) Selon le degré d'enseignement

	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Acquisition de méthodes de travail	88.5 23/26	90.0 18/20	90.6 29/32	86.1 31/36	84.6 44/52
Habiletés de recherche d'information	88.5 23/26	85.0 17/20	81.3 26/32	83.3 30/36	88.2 45/51
Organisation générale de la bibliothèque	73.1 19/26	55.0 11/20	59.4 19/32	62.9 22/35	68.6 35/51

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

	Formation reçue	Formation non reçue
Acquisition de méthodes de travail	79.4 50/63	93.1 94/101
Habiletés de recherche d'information	81.0 51/63	89.1 90/101
Organisation générale de la bibliothèque	74.6 47/63	59.0 59/100

Tableau 104

Importance que devraient accorder les enseignants aux trois types d'initiation identifiés*

A) Par écoles

	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Acquisition de méthodes de travail	86.9 20/23	89.8 35/39	90.3 28/31	92.8 26/28	85.0 17/20	100.0 24/24	90.9 150/165
Habiletés de recherche d'information	69.6 16/23	65.8 25/38	73.4 22/30	69.2 18/26	65.0 13/20	77.3 17/22	69.8 111/159
Organisation générale de la bibliothèque	31.8 7/22	43.2 16/37	30.8 8/26	46.1 9/26	55.6 10/18	45.4 10/22	39.7 60/151

B) Selon le secteur d'enseignement

	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Acquisition de méthodes de travail	93.1 94/101	80.6 29/36	94.1 16/17	100.0 11/11
Habiletés de recherche d'information	71.0 71/100	60.6 20/33	80.0 12/15	72.7 8/11
Organisation générale de la bibliothèque	40.0 38/95	26.7 8/30	53.3 8/15	54.8 6/11

C) Selon les matières enseignées

	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Acquisition de méthodes de travail	90.9 30/33	92.0 23/25	100.0 17/17	100.0 17/17	92.3 12/13	92.3 12/13	93.3 14/15	78.1 25/32
Habiletés de recherche d'information	78.8 26/33	69.2 18/26	75.0 12/16	70.6 12/17	53.8 7/13	72.7 8/11	80.0 12/15	57.1 16/28
Organisation générale de la bibliothèque	60.0 18/30	40.0 10/25	35.7 5/14	35.3 6/17	30.8 4/13	36.4 4/11	40.0 6/15	26.9 7/26

* Réponses "grande" et "très grande" importance.

Tableau 104
(suite)

Importance que devraient accorder les enseignants aux trois types d'initiation identifiés

D) Selon le degré d'enseignement

	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Acquisition de méthodes de travail	92.3 24/26	90.0 18/20	84.4 27/32	91.4 32/35	94.1 48/51
Habiletés de recherche d'information	61.5 16/26	70.0 14/20	68.8 22/32	71.9 23/32	72.9 35/48
Organisation générale de la bibliothèque	37.5 9/24	36.8 7/19	35.7 10/28	41.9 13/31	41.7 20/48

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

	Formation reçue	Formation non reçue
Acquisition de méthodes de travail	91.9 57/62	89.9 89/99
Habiletés de recherche d'information	68.3 41/60	70.8 68/96
Organisation générale de la bibliothèque	37.9 22/58	40.0 36/90

Tableau 106

Importance que devraient accorder les responsables des ressources aux trois types d'initiation identifiés*

A) Par écoles

	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Acquisition de méthodes de travail	72.7 16/22	55.9 19/31	55.5 15/27	64.0 16/25	55.6 10/18	65.2 15/23	61.1 91/149
Habiletés de recherche d'information	72.7 16/22	80.0 28/35	82.1 23/28	84.0 21/25	72.2 13/18	87.0 20/23	80.1 121/151
Organisation générale de la bibliothèque	95.7 22/23	77.7 28/36	93.5 29/31	85.1 23/27	94.8 18/19	87.5 21/24	88.1 141/160

B) Selon le secteur d'enseignement

	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Acquisition de méthodes de travail	59.8 55/92	61.3 19/31	73.3 11/15	54.5 6/11
Habiletés de recherche d'information	80.9 76/94	74.2 23/31	86.7 13/15	81.8 9/11
Organisation générale de la bibliothèque	90.8 89/98	85.7 30/35	81.3 13/16	81.8 9/11

C) Selon les matières enseignées

	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Acquisition de méthodes de travail	64.3 18/28	68.0 17/25	53.3 8/15	52.9 9/17	41.7 5/12	80.0 8/10	57.1 8/14	64.3 18/28
Habiletés de recherche d'information	75.0 21/28	76.0 19/25	81.3 13/16	88.2 15/17	83.3 10/12	100.0 11/11	85.7 12/14	71.4 20/28
Organisation générale de la bibliothèque	87.1 27/31	88.5 23/26	87.5 14/16	100.0 17/17	100.0 13/13	83.3 10/12	85.7 12/14	80.6 25/31

* Réponses "grande" et "très grande" importance.

Tableau 105
(suite)

Importance que devraient accorder les responsables des ressources aux trois types d'initiation identifiés

D) Selon le degré d'enseignement

	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Acquisition de méthodes de travail	45.8 11/24	55.6 10/18	75.0 21/28	67.7 21/31	57.4 27/47
Habiletés de recherche d'information	83.3 20/24	83.3 15/18	78.6 22/28	78.8 26/33	78.7 37/47
Organisation générale de la bibliothèque	96.0 24/25	85.0 17/20	90.3 28/31	79.4 27/34	89.8 44/49

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

	Formation reçue	Formation non reçue
Acquisition de méthodes de travail	66.7 40/60	55.3 47/85
Habiletés de recherche d'information	85.0 51/60	77.3 68/88
Organisation générale de la bibliothèque	88.9 56/63	87.2 82/94

Tableau 106

Importance que devrait accorder le milieu familial aux trois types d'initiation identifiés*

A) Par écoles

	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Acquisition de méthodes de travail	33.3 6/18	58.1 18/31	58.3 14/24	41.7 10/24	55.6 10/18	68.2 15/22	53.3 73/137
Habiletés de recherche d'information	15.8 3/19	46.9 15/32	28.7 7/24	33.4 8/24	44.5 8/18	39.1 9/23	35.7 50/140
Organisation générale de la bibliothèque	10.6 2/19	33.4 11/33	34.6 9/26	20.8 5/24	33.3 6/18	31.8 7/22	28.2 40/142

B) Selon le secteur d'enseignement

	Général	Professionnel	Général et professionnel	Orthopédagogie et accueil
Acquisition de méthodes de travail	58.1 50/86	46.4 13/28	38.5 5/13	50.0 5/10
Habiletés de recherche d'information	37.9 33/87	31.0 9/29	28.6 4/14	40.0 4/10
Organisation générale de la bibliothèque	28.9 26/90	24.1 7/29	30.8 4/13	30.0 3/10

C) Selon les matières enseignées

	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Acquisition de méthodes de travail	50.0 13/26	41.7 10/24	61.5 8/13	68.8 11/16	41.7 5/12	44.4 4/9	61.5 8/13	58.3 14/24
Habiletés de recherche d'information	30.8 8/26	37.5 9/24	38.5 5/13	31.3 5/16	25.0 3/12	36.4 4/11	46.2 6/13	40.0 10/25
Organisation générale de la bibliothèque	22.2 6/27	28.0 7/25	35.7 5/14	25.0 4/16	15.4 2/13	30.0 3/10	38.5 5/13	33.3 8/24

* Réponses "grande" et "très grande" importance.

Tableau 106
(suite)

Importance que devrait accorder le milieu familial aux trois types d'initiation identifiés

D) Selon le degré d'enseignement

	Secondaire I - II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Acquisition de méthodes de travail	73.9 17/23	56.3 9/16	53.8 14/26	46.4 13/28	44.2 19/43
Habiletés de recherche d'information	43.5 10/23	37.5 10/16	44.4 12/27	36.7 11/30	25.6 11/43
Organisation générale de la bibliothèque	21.7 5/23	33.3 6/18	29.6 8/27	34.5 10/29	25.0 11/44

E) Selon la formation relative aux ressources documentaires

	Formation reçue	Formation non reçue
Acquisition de méthodes de travail	55.6 30/54	52.5 42/80
Habiletés de recherche d'information	30.9 17/55	39.0 32/82
Organisation générale de la bibliothèque	27.3 15/55	28.6 24/84

Tableau 107

Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions, par écoles*

Aspects dominants	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6
Fonctions						
. environnement stimulant					95.0%	91.7%
. complément aux informations reçues en classe			83.9%	82.7%	85.0%	87.5%
. espace accueillant			87.1%			
. lieu d'étude et de travail personnel				82.1%	90.0%	83.4%
. complément pour la préparation des cours						87.5%
. permettre d'apprendre de façon autonome			90.3%	82.1%	85.0%	
. media permettant de diversifier les apprentissages			83.9%		90.0%	
. moyen pédagogique				74.2%	70.0%	75.0%
. lectures de loisir			64.5%		65.0%	66.6%
Ce que représente la bibliothèque de l'école						
. source de documentation					(-) 87.9%	
. grand choix de revues et de périodiques		67.6%	62.5%			
. endroit tranquille	52.2%					
. complément pour la préparation des cours	56.8%			67.9%		
. espace prévu pour les élèves					63.2%	62.2%
. plaque tournante dans l'école						39.1%
. endroit peu accueillant pour les enseignants					31.6%	
Importance accordée aux ressources par						
. les responsables des ressources				(-) 86.5%		90.9%
. les responsables des services pédagogiques		54.0%				63.3%
. la direction						64.6%
. les enseignants		40.5%				
Evaluation des ressources						
. prêt (documents audiovisuels)					90.0%	95.5%
. nombre d'ouvrages de référence		97.1%	93.3%			95.4%
. nombre d'ouvrages documentaires		83.3%				
. nombre de revues et périodiques	78.2%	75.0%				81.9%

*A partir des tableaux 81 à 106.

Tableau 107
(suite 1)

Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions, par écoles

Aspects dominants	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6
Evaluation des ressources (suite)						
. nombre de documents visuels	72.8%			(-) 22.2%		81.9%
. nombre de documents sonores	72.7%			(-) 23.1%		85.7%
. nombre de documents sonores et audiovisuels	66.1%	75.0%		(-) 11.1%		90.5%
. qualité des documents imprimés		90.7%			90.0%	95.0%
. qualité des documents audiovisuels		75.8%		(-) 18.5%		95.0%
. guide de la bibliothèque	90.0%					84.3%
. information sur les nouvelles acquisitions		89.2%	96.7%		(-) 35.0%	95.4%
. référence aux enseignants		83.8%				
. séances d'initiation pour les élèves		60.6%	60.7%			
. aide pendant les séances à la bibliothèque			80.8%	79.2%		88.2%
Suggestions						
. acquérir plus de documents audiovisuels				75.9%		
. établir la relation avec les guides pédagogiques	(-) 36.4%		65.5%	81.5%		70.9%
. périodes régulières pour les élèves	(-) 36.3%			70.4%		
. acquérir plus de journaux et revues	72.7%			72.4%		
. perfectionnement pour les enseignants	54.6%			85.2%	82.6%	
. renforcer le personnel responsable					52.6%	
. représentation des enseignants			51.7%	51.8%		80.0%
. réunions de présentation aux enseignants				80.0%		
. intervention des responsables aux journées pédagogiques						88.4%
. ouvrir plus longtemps						80.0%
Accord sur						
. le fait que les explications des enseignants sont suffisantes		80.0%		49.2%	42.1%	

Tableau 107
(suite 2)

Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions, par écoles

Aspects dominants	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6
Types d'initiation privilégiés						
. organisation générale de la bibliothèque			81.3%			
Importance que devraient accorder						
Les enseignants						
. à l'organisation générale de la bibliothèque					88.6%	
Les responsable des ressources						
. à l'organisation générale de la bibliothèque	95.7%				94.8%	
Le milieu familial						
. à l'acquisition de méthodes de travail						68.2%
. aux habiletés de recherche d'information		46.9%				
. à l'organisation générale de la bibliothèque		33.4%	34.8%		33.3%	31.8%

Tableau 108

Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions, selon le secteur d'enseignement*

Aspects dominants	Général	Profes-sionnel	Général et profes-sionnel	Orthopé-dagogie et accueil
Fonctions				
. différents sortes de documents				100.0%
. complément aux informations reçues en classe				100.0%
. permettre d'apprendre de façon autonome				100.0%
. media permettant de diversifier les apprentissages				100.0%
. moyen pédagogique				100.0%
. lectures de loisir				72.7%
Importance accordée aux ressources par				
. les responsables des services pédagogiques				60.0%
. les enseignants			43.8%	
Evaluation des ressources				
. guide de la bibliothèque			93.8%	
. aide pendant les séances à la bibliothèque				90.0%
Accord sur				
. le fait que les explications des enseignants sont suffisantes				63.6%
Importance que devraient accorder				
Les enseignants				
. à l'acquisition de méthodes de travail				100.0%
. aux habilités de recherche d'information			80.0%	
. à l'organisation générale de la bibliothèque			53.3%	54.5%
Les responsables des ressources				
. à l'acquisition de méthodes de travail			73.3%	
Le milieu familial				
. à l'acquisition de méthodes de travail	61.8%			

*A partir des tableaux 81 à 106.

Tableau 109

Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions, selon les matières enseignées*

Aspects dominants	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Fonctions								
. différentes sortes de documents	93.8%						100.0%	
. complément aux informations reçues en classe					92.3%		92.9%	
. espace accueillant (détente)		88.5%	82.4%	81.3%		84.6%	85.7%	
. lieu d'étude et de travail personnel			88.2%			92.3%		
. complément pour la préparation des cours	81.3%						85.7%	
. permettre d'apprendre de façon autonome		84.6%					92.9%	
. media permettant de diversifier les apprentissages					84.6%		92.9%	
. moyen pédagogique	78.8%					76.9%	85.7%	
. lectures de loisir				75.0%				
Importance accordée aux ressources par								
. les responsables des ressources						92.3%		
. les responsables des services pédagogiques			52.9%	52.9%	58.3%		61.5%	
. la direction			47.1%			46.2%	51.6%	
. les enseignants					50.0%	46.2%	57.1%	
Evaluation								
. qualité des documents imprimés			93.8%		91.7%		92.9%	
. qualité des documents audiovisuels			71.4%	75.0%		75.0%	83.3%	
. guide la bibliothèque	78.6%				91.7%		82.1%	
. information sur les nouvelles acquisitions				87.5%				
. référence aux enseignants					75.0%	91.7%	78.6%	
. séances d'initiation pour les élèves	58.1%				63.6%			
. aide pendant les séances à la bibliothèque	80.6%		81.8%			80.0%		
Suggestions		(-)						
. acquérir plus de livres		36.0%			92.3%		80.0%	
. établir la relation avec les guides pédagogiques	73.3%				61.5%		80.0%	
. périodes régulières pour les élèves	58.6%	60.0%				61.5%	60.0%	58.6%

*A partir des tableaux 81 à 108.

Tableau 109
(suite)

Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions, selon les matières enseignées

Aspects dominants	Français	Mathématiques	Sciences et technologie	Anglais	Histoire et géographie	Sciences morales	Autres mat. générales	Métiers
Suggestion (suite)								
. acquérir plus de journaux et revues	64.5%				69.2%	69.2%		
. perfectionnement pour les enseignants			57.3%		61.5%			53.6%
. renforcer le personnel responsable		(-) 16.0%	60.0%				66.7%	
. réunions de présentation aux enseignants		44.0%		47.1%		(-) 16.4%		45.2%
. ouvrir plus longtemps				47.1%				
Accord sur								
. la capacité des élèves du secteur général à utiliser les ressources				64.7%				
. le fait que les explications des enseignants sont suffisantes							66.7%	
. la nécessité d'une initiation spéciale					100.0%	100.0%		
Types d'initiation privilégiés								
. organisation générale de la bibliothèque				82.4%				
Importance que devraient accorder								
Les enseignants								
. aux habiletés de recherche d'information	78.8%						80.0%	
. à l'organisation générale de la bibliothèque	80.0%							
Les responsables des ressources								
. à l'acquisition de méthodes de travail	64.3%	68.0%				80.0%		64.3%
. aux habiletés de recherche d'information						100.0%		
. à l'organisation générale de la bibliothèque					100.0%	100.0%		
Le milieu familial								
. à l'acquisition de méthodes de travail			61.5%	58.8%			61.5%	
. aux habiletés de recherche d'information							46.2%	
. à l'organisation générale de la bibliothèque			35.7%				38.5%	

Tableau 110

Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions, selon le degré d'enseignement et la formation aux ressources*

A) Selon le degré d'enseignement

Aspects dominants	Secondaire I-II	Secondaire III	Secondaire IV	Secondaire V	Plusieurs degrés
Fonctions					
. complément aux informations reçues reçues en classe		85.0%			88.3%
. espace accueillant (détente)	88.5%				
. lieu d'étude et de travail personnel	88.5%				
. permettre d'apprendre de façon autonome		80.0%			84.0%
Evaluation					
. guide de la bibliothèque				83.9%	
. référence aux enseignants	76.9%				
. séances d'initiation pour les élèves	80.0%				
. aide pendant les séances à la bibliothèque	85.7%	83.3%			
Accord sur					
. la nécessité d'une initiation spéciale			100.0%		
Types d'initiation privilégiés					
. organisation générale de la bibliothèque	73.1%				
Importance que devraient accorder					
Les responsables des ressources					
. à l'acquisition de méthodes de travail			75.0%		
Le milieu familial					
. à l'acquisition de méthodes de travail	73.9%				
. aux habilités de recherche d'information	43.5%		44.4%		

B) Selon la formation aux ressources

Aspects dominants	Formation reçue	Formation non reçue
Evaluation		
. guide de la bibliothèque	87.7%	
. référence aux enseignants	80.3%	
. séances d'initiation pour les élèves	60.0%	

*A partir des tableaux 81 à 106.

Appendice J

Données relatives aux élèves
(tableaux 111 à 162)

Tableau 111

Répartition des répondants selon le sexe

Sexe	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Féminin	53.1 (68)	63.1 (70)	49.0 (47)	55.9 (57)	56.7 (59)	50.0 (48)	54.8 (349)
Masculin	46.9 (60)	36.9 (41)	51.0 (49)	44.1 (45)	43.3 (45)	50.0 (48)	45.2 (288)
Total N=	(128)	(111)	(96)	(102)	(104)	(96)	(637)

Tableau 112

Répartition des répondants selon le degré d'enseignement

Degré	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Secondaire III - IV	45.3 (58)	47.7 (53)	75.3 (73)	41.7 (43)	54.3 (57)	50.0 (48)	51.9 (332)
Secondaire V - VI	54.7 (70)	52.3 (58)	24.7 (24)	58.3 (60)	45.7 (48)	50.0 (48)	48.1 (308)
Total N=	(128)	(111)	(97)	(103)	(105)	(96)	(640)

Tableau 113

Répartition des répondants selon le secteur d'enseignement

Secteur	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Général	88.3 (113)	73.9 (82)	91.8 (89)	62.1 (64)	76.2 (80)	94.8 (91)	81.1 (519)
Profes-sionnel	11.7 (15)	26.1 (29)	8.2 (8)	37.9 (39)	23.8 (25)	5.2 (5)	18.9 (121)
Total N=	(128)	(111)	(97)	(103)	(105)	(96)	(640)

Tableau 114

Sexe des répondants, selon le degré d'enseignement

Sexe	Degré	
	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Féminin	49.4 (163)	60.6 (186)
Masculin	50.6 (167)	39.4 (121)
Total N=	(330)	(307)

Tableau 115

Sexe des répondants, selon le secteur d'enseignement

Sexe	Secteur	
	Général	Professionnel
Féminin	50.2 (259)	74.4 (90)
Masculin	49.8 (257)	25.6 (31)
Total N=	(516)	(121)

Tableau 116

Degré d'enseignement des répondants, selon le secteur d'enseignement

Degré	Secteur	
	Général	Professionnel
Secondaire III-IV	60.5 (314)	14.9 (18)
Secondaire V-VI	39.5 (205)	85.1 (103)
Total N=	(519)	(121)

Tableau 117

Sujets d'intérêts des répondants, selon le sexe

Sujets d'intérêt	Féminin	Masculin	Total
Les problèmes des jeunes	89.4 311/348	71.7 205/286	81.4% 516/634
Les sports et les jeux	74.1 258/348	85.0 243/286	79.0% 501/634
Les métiers et les professions	77.2 268/347	71.9 207/288	74.8% 475/635
Le monde vivant	71.8 250/348	69.2 198/286	70.7% 448/634
Problèmes du monde d'aujourd'hui	72.7 250/344	68.0 193/284	70.5% 443/628
Bricolage et travaux domestiques	48.6 168/346	51.9 148/285	50.1% 316/631
Les sciences	32.9 114/347	62.5 178/285	46.2% 292/632
Les techniques	17.8 62/348	79.5 229/288	45.8% 291/636
L'histoire	44.7 156/349	43.4 125/288	44.1% 281/637
Les arts	49.6 172/347	34.1 98/287	42.6% 270/634
L'actualité	24.7 86/348	31.6 89/282	27.8% 175/630
Les idées, philosophies, religions	24.0 83/346	22.1 63/285	23.1% 146/631

Tableau 118

Activités de loisir préférées par les répondants

Activités	1ère activité citée	2e activité citée	3e activité citée	Total (nombre de mentions)
Pratique d'un sport	37.6 (237)	20.1 (123)	13.4 (78)	24.0% (438)
Rencontrer des amis	27.0 (170)	18.7 (114)	13.4 (78)	19.8% (362)
Ecouter de la musique	8.3 (52)	22.6 (138)	23.8 (139)	18.0% (329)
Regarder la télévision	3.3 (21)	8.0 (49)	14.9 (87)	8.6% (157)
Lire	4.3 (27)	9.0 (55)	7.2 (42)	6.8% (124)
Aller au cinéma	2.4 (15)	7.4 (45)	10.8 (63)	6.7% (123)
Ensemble des quelques 50 autres activités citées	17.1 (108)	14.2 (87)	16.6 (97)	16.0% (292)
Total	(630)	(611)	(584)	(1825)

Tableau 119

Activités de loisir préférées par les répondants*, selon le sexe

Activités	Féminin	Masculin
Pratiquer un sport	21.3% (213)	27.2% (222)
Rencontrer des amis	21.4% (214)	17.9% (146)
Ecouter de la musique	18.0% (180)	18.1% (148)
Regarder la télévision	7.4% (74)	10.0% (82)
Lire	9.3% (93)	3.8% (31)
Aller au cinéma	7.9% (79)	5.3% (43)
Ensemble de quelque 50 autres activités cités	14.7% (147)	17.6% (144)
Total (nombre de mentions)	(1000)	(816)

*Total des trois premières activités citées.

Tableau 120

Fréquence des lectures en-dehors des travaux scolaires

A) Par écoles:

	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Souvent*	26.0 (33)	27.9 (31)	30.2 (29)	34.7 (35)	13.3 (14)	34.4 (33)	27.5 (175)
Parfois*	48.8 (62)	41.4 (46)	38.5 (37)	40.6 (41)	51.4 (54)	34.4 (33)	42.9 (273)
Sous-total "souvent" et "parfois"	74.8 (95)	69.3 (77)	68.5 (66)	75.3 (76)	64.7 (68)	68.8 (66)	70.4 (448)
Rarement*	25.2 (32)	30.6 (34)	31.3 (30)	24.8 (25)	35.2 (37)	31.3 (30)	29.6 (188)
Total N=	(127)	(111)	(96)	(101)	(105)	(96)	(636)

B) Selon le sexe:

	Féminin	Masculin
Souvent	35.0 (122)	18.3 (52)
Parfois	41.0 (143)	45.8 (130)
Sous-total "souvent" et "parfois"	76.0 (265)	64.1 (182)
Rarement	24.1 (84)	35.9 (102)
Total N=	(349)	(284)

C) Selon que la lecture a été mentionnée dans les loisirs préférés:

	Lecture citée	Lecture non citée
Souvent	47.2 (141)	10.2 (33)
Parfois	42.5 (127)	43.2 (140)
Sous-total "souvent" et "parfois"	89.7 (268)	53.4 (173)
Rarement	10.4 (31)	46.6 (151)
Total N=	(299)	(324)

*Souvent: une heure par jour ou plus; parfois: entre 15 minutes et 1 heure par jour; rarement: moins de 15 minutes par jour.

Tableau 121

Types de lectures préférées par les répondants*

A) Par écoles:

Lectures	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Journaux, revues ou magazines	73.4 91/124	66.4 73/110	61.3 57/93	64.6 64/99	65.4 68/104	58.3 56/96	65.3% 409/626
Romans, livres d'aventures, contes	41.3 52/126	35.1 39/111	35.8 34/95	46.5 46/99	26.9 28/104	37.5 36/96	37.2% 235/631
Livres sur des sujets	39.8 49/123	26.4 29/110	37.6 35/93	32.0 32/100	29.5 31/105	33.3 32/96	33.2% 208/627
Bandes dessinées	28.2 35/124	13.6 15/110	31.2 29/93	19.4 19/98	25.0 26/104	44.8 43/96	26.7% 167/625

B) Selon le sexe:

Lectures	Sexe	
	Féminin	Masculin
Journaux, revues ou magazines	65.0 221/340	66.1 187/283
Romans, livres d'aventures, contes	55.9 193/345	14.5 41/283
Livres sur des sujets	20.8 71/341	48.1 136/283
Bandes dessinées	17.7 60/339	37.5 106/283

*Réponses "souvent" et "toujours".

Tableau 121
(suite)

Types de lectures préférés par les répondants

C) Selon le degré d'enseignement:

Lectures	Degré	
	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Journaux, revues ou magazines	66.1 213/322	64.5 196/304
Romans, livres d'aventures, contes	33.5 109/325	41.2 126/306
Livres sur des sujets	37.6 121/322	28.5 87/305
Bandes dessinées	36.3 117/322	16.5 50/303

D) Selon le secteur d'enseignement:

Lectures	Secteur	
	Général	Professionnel
Journaux, revues ou magazines	65.2 331/508	66.1 78/118
Romans, livres d'aventures, contes	36.1 185/512	42.0 50/119
Livres sur des sujets	36.0 183/509	21.2 25/118
Bandes dessinées	30.6 155/507	10.2 12/118

Tableau 122

Nombre de livres lus par mois

A) Par écoles:

Nombre de livres	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Aucun	26.6 (34)	31.8 (35)	29.5 (28)	26.2 (27)	34.3 (36)	19.8 (19)	28.1% (179)
1-2	49.2 (63)	40.0 (44)	47.4 (45)	51.5 (53)	45.7 (48)	49.0 (47)	47.1% (300)
3-4	9.4 (12)	20.0 (22)	12.6 (12)	10.7 (11)	8.6 (9)	16.7 (16)	12.9% (82)
5-6	7.0 (9)	6.4 (7)	6.3 (6)	5.8 (6)	7.6 (8)	4.2 (4)	6.3% (40)
7 et plus	7.8 (10)	1.8 (2)	4.2 (4)	5.8 (6)	3.8 (4)	10.4 (10)	5.7% (36)
Total N=	(128)	(110)	(95)	(103)	(105)	(96)	(637)

B) Selon le sexe:

	Féminin	Masculin
Aucun	22.8 (79)	34.8 (100)
1-2	49.0 (170)	44.3 (127)
3-4	15.3 (53)	10.1 (29)
5-6	6.9 (24)	5.6 (16)
7 et plus	6.1 (21)	5.2 (15)
Total N=	(347)	(287)

Tableau 122
(suite)

Nombre de livres lus par mois

C) Selon le degré d'enseignement:

	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Aucun	24.8 (82)	31.6 (97)
1-2	44.8 (148)	49.5 (152)
3-4	14.2 (47)	11.4 (35)
5-6	7.6 (25)	4.9 (15)
7 et plus	8.5 (28)	2.6 (8)
Total N=	(330)	(307)

D) Selon le secteur d'enseignement:

	Général	Professionnel
Aucun	27.4 (142)	31.1 (37)
1-2	47.7 (247)	44.5 (53)
3-4	11.8 (61)	17.6 (21)
5-6	6.6 (34)	5.0 (6)
7 et plus	6.6 (34)	1.7 (2)
Total N=	(518)	(119)

Tableau 123

Nombre d'heures par jour passées aux études

A) Par écoles:

Nombre d'heures	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Moins d'une demi-heure	37.8 (48)	41.4 (46)	44.3 (43)	43.6 (44)	26.5 (27)	35.1 (33)	38.1 (241)
Entre 1/2 heure et 1 heure	48.8 (62)	45.9 (51)	41.2 (40)	39.6 (40)	50.0 (51)	51.1 (48)	46.2 (292)
Entre 2 et 3 heures	11.0 (14)	8.1 (9)	13.4 (13)	12.9 (13)	19.6 (20)	9.6 (9)	12.3 (78)
Plus de 3 heures	2.4 (3)	4.5 (5)	1.0 (1)	4.0 (4)	3.9 (4)	4.3 (4)	3.3 (21)
Total N=	(127)	(111)	(97)	(101)	(102)	(94)	(632)

B) Selon le sexe:

Nombre d'heures	Féminin	Masculin
Moins d'une demi-heure	27.5 (95)	51.1 (145)
Entre 1/2 heure et 1 heure	52.5 (181)	39.1 (111)
Entre 2 et 3 heures	16.2 (56)	7.4 (21)
Plus de 3 heures	3.8 (13)	2.5 (7)
Total N=	(345)	(284)

Tableau 123
(suite)

Nombre d'heures par jour passées aux études

C) Selon le degré d'enseignement:

Nombre d'heures	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Moins d'une demi-heure	45.1 (147)	30.7 (94)
Entre 1/2 heure et 1 heure	41.4 (135)	51.3 (157)
Entre 2 et 3 heures	10.7 (35)	14.1 (43)
Plus de 3 heures	2.8 (9)	3.9 (12)
Total N=	(326)	(306)

D) Selon le secteur d'enseignement:

Nombre d'heures	Général	Professionnel
Moins d'une demi-heure	38.2 (197)	37.9 (44)
Entre 1/2 heure et 1 heure	46.9 (242)	43.1 (50)
Entre 2 et 3 heures	11.8 (61)	14.7 (17)
Plus de 3 heures	3.1 (16)	4.3 (5)
Total N=	(516)	(116)

Tableau 124

Fréquence des lectures demandées par les professeurs

A) Par écoles:

Fréquence	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Souvent	2.4 (3)	2.7 (3)	-	4.9 (5)	-	1.0 (1)	1.9% (12)
Régulièrement	11.0 (14)	9.1 (10)	6.3 (6)	2.9 (3)	8.6 (9)	7.3 (7)	7.7% (49)
Quelquefois	37.8 (48)	27.3 (30)	24.2 (23)	36.9 (38)	48.6 (51)	29.2 (28)	34.3% (218)
Rarement	48.8 (62)	60.9 (67)	69.5 (66)	55.3 (57)	42.9 (45)	62.5 (60)	56.1% (357)
Total N=	(127)	(110)	(95)	(103)	(105)	(96)	(636)

B) Selon le degré d'enseignement:

Fréquence	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Souvent	1.2 (4)	2.6 (8)
Régulièrement	4.8 (16)	10.8 (33)
Quelquefois	23.9 (79)	45.4 (139)
Rarement	70.0 (231)	41.2 (126)
Total N=	(330)	(306)

C) Selon le secteur d'enseignement:

Fréquence	Général	Professionnel
Souvent	1.7 (9)	2.5 (3)
Régulièrement	7.5 (39)	8.4 (10)
Quelquefois	32.7 (169)	41.2 (49)
Rarement	58.0 (300)	47.9 (57)
Total N=	(517)	(119)

Tableau 125

Sortes de documents utilisés pour les travaux scolaires*

A) Par écoles:

Documents	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Manuels, notes de cours	74.0 94/127	70.0 77/110	68.8 64/93	74.5 76/102	67.6 71/105	48.4 46/95	67.7% 428/632
Ouvrages de référence	42.9 54/126	41.7 45/108	38.7 36/93	35.6 36/101	39.0 41/105	46.8 44/94	40.8% 256/627
Cahiers d'exercices, fiches	33.1 42/127	30.2 32/106	25.5 24/94	37.6 38/101	29.5 31/105	20.0 19/95	29.6% 186/628
Articles de journaux et de revues	21.4 27/126	17.0 18/106	25.8 24/93	15.2 15/99	15.4 16/104	18.1 17/94	18.8% 117/622
Autres livres	11.6 14/121	9.1 8/99	17.4 16/92	16.5 16/97	15.5 16/103	21.1 19/90	14.8% 99/602
Documents audiovisuels	11.1 .4/126	10.3 11/107	6.6 6/91	8.9 9/101	12.4 13/105	14.9 14/94	10.7% 67/624

B) Selon le sexe:

Documents	Féminin	Masculin
Manuels, notes de cours	71.9 248/345	62.7 178/284
Ouvrages de référence	43.7 149/341	37.5 106/283
Cahiers d'exercices, fiches	30.3 103/340	28.8 82/285
Articles de journaux et de revues	17.4 59/340	20.4 57/279
Autres livres	14.4 47/327	15.1 41/272
Documents audiovisuels	9.1 31/340	12.5 35/281

*Réponses "souvent" et "toujours".

Tableau 128
(suite)

Sortes de documents utilisés pour les travaux scolaires

C) Selon le degré d'enseignement:

Documents	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Manuels, notes de cours	61.4 202/329	74.6 226/303
Ouvrages de référence	39.0 127/326	42.9 129/301
Cahiers d'exercices, fiches	26.5 87/328	33.0 99/300
Articles de journaux et de revues	20.7 67/323	16.7 50/299
Autres livres	15.9 49/308	13.6 40/294
Documents audiovisuels	13.9 45/323	7.3 22/301

D) Selon le secteur d'enseignement:

	Général	Professionnel
Manuels, notes de cours	66.8 344/515	71.8 84/117
Ouvrages de référence	41.0 210/512	40.0 46/115
Cahiers d'exercices, fiches	30.0 154/513	27.8 32/115
Articles de journaux et de revues	19.3 98/508	16.7 19/114
Autres livres	15.5 76/489	11.5 13/113
Documents audiovisuels	10.8 55/509	10.4 12/115

Tableau 126

Importance accordée à différents moyens d'apprendre*

Moyens	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Notes de cours	87.5 112/128	85.6 95/111	79.2 76/96	81.4 83/102	77.1 81/105	60.2 56/93	79.2% 503/635
Stages	50.8 64/126	57.9 62/107	51.6 47/91	70.4 69/98	57.3 59/103	62.0 57/92	58.0% 358/617
Ateliers	51.6 66/128	53.2 59/111	62.5 60/96	65.0 65/100	56.7 59/104	57.6 53/92	57.4% 362/631
Manuels	52.3 67/128	56.8 63/111	37.5 36/96	54.9 56/102	53.4 55/103	52.1 49/94	51.4% 326/634
Ouvrages de référence	48.4 62/128	45.0 50/111	40.6 39/96	55.4 56/101	45.6 47/103	59.6 56/94	49.0% 310/633
Radio, cinéma, télévision	43.0 55/128	45.0 50/111	38.5 37/96	37.0 37/100	36.2 38/105	28.7 27/94	38.5% 244/634
Documents audiovisuels	19.5 25/128	27.0 30/111	32.6 31/95	22.0 22/100	29.1 30/103	25.3 23/91	25.6% 161/628
Journaux et revues	26.6 34/128	20.7 23/111	13.5 13/96	19.6 20/102	21.0 22/105	22.3 21/94	20.9% 133/636
Musées	14.8 19/128	18.0 20/111	20.8 20/96	25.3 25/99	23.1 24/104	15.2 14/92	19.4% 122/630
Autres livres	15.3 19/124	13.6 15/110	15.1 14/93	26.3 26/99	20.4 21/103	20.9 19/91	18.4% 114/620
Photocopies (articles, chapitres)	21.1 27/128	15.6 17/109	12.5 12/96	18.8 19/101	16.3 17/104	22.6 21/93	17.9% 113/631

*Réponses "grande" et "très grande" importance.

Tableau 127

Importance accordée à différents moyens d'apprendre selon le sexe

Moyens	Féminin	Masculin
Notes de cours	84.4 292/346	72.7 208/286
Stages	64.5 218/338	50.0 138/276
Ateliers	56.3 193/343	58.6 167/285
Manuels	54.1 186/344	48.4 139/287
Ouvrages de référence	50.0 172/344	47.6 136/286
Radio, cinéma, télévision	35.8 124/346	41.8 119/285
Documents audiovisuels	20.7 71/343	31.9 90/282
Journaux et revues	17.6 61/346	24.7 71/287
Musées	17.0 58/342	21.8 62/285
Autres livres	16.9 57/337	20.0 56/280
Photocopies (articles, chapitres)	16.3 56/344	19.7 56/284

Tableau 128

Importance accordée à différents moyens d'apprendre, selon le degré d'enseignement

Moyens	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Notes de cours	74.0 245/331	84.9 258/304
Stages	51.1 162/317	65.3 196/300
Ateliers	57.3 188/328	57.4 174/303
Manuels	47.9 159/332	55.3 167/302
Ouvrages de référence	48.8 162/332	49.2 148/301
Radio, cinéma, télévision	41.1 136/331	35.6 108/303
Documents audio-visuels	30.9 101/327	19.9 60/301
Journaux et revues	21.7 72/332	20.1 61/304
Musées	23.2 76/327	15.2 46/303
Autres livres	20.7 66/319	15.9 48/301
Photocopies (articles, chapitres)	14.6 48/329	21.5 65/302

Tableau 129

Importance accordée à différents moyens d'apprendre
selon le secteur d'enseignement

Moyens	Général	Professionnel
Notes de cours	77.3 398/515	87.5 105/120
Stages	51.4 257/500	86.3 101/117
Ateliers	57.5 294/511	56.7 68/120
Manuels	49.9 257/515	58.0 69/119
Ouvrages de référence	50.0 257/514	44.5 53/119
Radio, cinéma, télévision	39.1 201/514	35.8 43/120
Documents audiovisuels	26.6 135/508	21.7 26/120
Journaux et revues	21.1 109/516	20.0 24/120
Musées	20.8 106/510	13.3 16/120
Autres livres	19.5 98/502	13.6 16/118
Photocopies (articles, chapitres)	18.3 94/513	16.1 19/118

Tableau 130

Provenance des livres lus ou de ceux utilisés pour les travaux scolaires*

A) Par écoles:

Provenance	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Livres personnels	63.7 79/124	56.8 63/111	48.4 46/95	64.3 63/98	48.5 50/103	49.5 46/93	55.6% 347/624
Bibliothèque de l'école	39.5 49/124	27.9 31/111	22.1 21/95	21.6 21/97	35.6 37/104	31.9 30/94	30.2% 189/625
Achat personnel	29.0 36/124	24.5 27/110	20.0 19/95	27.3 27/99	22.1 23/104	28.7 27/94	25.4% 159/626
Bibliothèque municipale	13.0 16/123	26.1 29/111	18.1 17/94	20.4 20/98	33.7 35/104	21.5 20/93	22.0% 137/623
Livres des parents	21.8 27/124	15.3 17/111	22.1 21/95	23.2 23/99	16.5 17/103	24.7 23/93	20.5% 128/625
Livres des frères et soeurs	20.7 25/122	9.0 10/111	16.8 16/95	21.4 21/98	9.7 10/103	12.8 12/94	15.1% 94/623
Livres des camarades	18.5 23/124	14.5 16/110	9.6 9/94	20.4 20/98	8.7 9/103	12.8 12/94	14.3% 89/623

B) Selon le sexe:

Provenance	Féminin	Masculin
Livres personnels	61.6 210/341	48.6 136/280
Bibliothèque de l'école	26.8 92/343	34.1 95/279
Achat personnel	29.2 100/342	21.0 59/281
Bibliothèque municipale	20.2 69/342	23.7 66/278
Livres des parents	23.1 79/342	17.5 49/280
Livres des frères et soeurs	17.6 60/341	12.2 34/279
Livres des camarades	17.6 60/341	10.0 28/279

*Réponses "souvent" et "toujours".

Tableau 130
(suite)

Provenance des livres lus ou de ceux utilisés pour les travaux scolaires

C) Selon le degré d'enseignement:

Provenance	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Livres personnels	59.4 192/323	51.5 155/301
Bibliothèque de l'école	28.2 91/323	32.5 98/302
Achat personnel	22.8 84/325	24.9 75/301
Bibliothèque municipale	22.4 72/322	21.6 65/301
Livres des parents	23.5 76/323	17.2 52/302
Livres des frères et soeurs	15.9 51/321	14.2 43/302
Livres des camarades	14.6 47/323	14.0 42/300

D) Selon le secteur d'enseignement:

Provenance	Général	Professionnel
Livres personnels	55.0 279/507	58.1 68/117
Bibliothèque de l'école	32.7 166/507	19.5 23/118
Achat personnel	24.8 126/508	28.0 33/118
Bibliothèque municipale	24.5 124/506	11.1 13/117
Livres des parents	19.7 100/507	23.7 28/118
Livres des frères et soeurs	15.0 76/506	15.4 18/117
Livres des camarades	14.2 72/506	14.5 17/117

Tableau 131

Synthèse des aspects dominants relatifs à la lecture et au travail scolaire*

A) Par écoles

Aspects dominants	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6
Types de lecture préférés						
. romans, livres d'aventures				46.5%		
. bandes dessinées					44.8%	
Nombre d'heures par jour passées aux études						
. moins d'1/2 heure		41.4%	44.3%	43.6%		
Provenance des livres lus						
. bibliothèque de l'école	39.5%					
Importance accordée à différents moyens d'apprendre						
. stages				70.4%		
. ouvrages de référence				55.4%		59.6%

B) Selon le sexe

Aspects dominants	Féminin	Masculin
Sujets d'intérêt		
. sciences		62.5%
. techniques		79.5%
Fréquence des lectures en dehors des travaux		
. souvent	35.0%	
Types de lecture préférés		
. romans, livres d'aventures	55.9%	
. livres sur des sujets		48.1%
. bandes dessinées		37.5%
Nombre d'heures par jour passées aux études		
. moins d'1/2 heure		51.1%

C) Selon le degré d'enseignement

	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Fréquence des lectures demandées		
. quelquefois		45.4%
. rarement	70.0%	
Importance accordée à différents moyens d'apprendre		
. stages		86.3%

*A partir des tableaux 121 à 130.

Tableau 132

Fréquentation de la bibliothèque de l'école à titre individuel

A) Par écoles:

Fréquentation	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Oui	58.3 (74)	57.3 (63)	60.4 (58)	40.6 (41)	72.4 (76)	62.1 (59)	58.5% (371)
Non	41.7 (53)	42.7 (47)	39.6 (38)	59.4 (60)	27.6 (29)	37.9 (36)	41.5% (263)
Total N=	(127)	(110)	(96)	(101)	(105)	(95)	(634)

B) Selon le sexe:

Fréquentation	Féminin	Masculin
Oui	55.2 (191)	62.1 (177)
Non	44.8 (155)	37.9 (108)
Total N=	(346)	(285)

C) Selon le degré d'enseignement:

Fréquentation	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Oui	60.2 (197)	56.7 (174)
Non	39.8 (130)	43.3 (133)
Total N=	(327)	(307)

D) Selon le secteur d'enseignement:

Fréquentation	Général	Professionnel
Oui	63.7 (327)	36.4 (44)
Non	36.3 (186)	63.6 (77)
Total N=	(513)	(121)

Tableau 133

Moments de la venue individuelle à la bibliothèque de l'école

Moments	Fréquence			
	souvent et toujours	parfois	rarement et jamais	Total N=
Dans les périodes libres	38.0 (136)	31.0 (111)	31.0 (111)	(358)
A l'heure du dîner	27.4 (98)	19.8 (71)	52.8 (189)	(358)
L'après-midi après les cours	18.5 (66)	23.8 (85)	57.7 (206)	(357)
Le matin, avant les cours	13.5 (47)	15.2 (53)	71.3 (248)	(348)
Entre deux périodes de cours	9.4 (33)	11.4 (40)	79.3 (279)	(352)

Tableau 134

Moments les plus fréquents* de la venue individuelle à la bibliothèque de l'école

A) Par écoles:

Moments	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Dans les périodes libres	34.7 25/72	21.3 13/61	24.1 13/54	15.0 6/40	70.3 52/74	47.4 27/57	38.0 136/358
A l'heure du dîner	47.9 35/73	42.9 27/63	27.3 15/55	2.5 1/40	26.0 19/73	1.9 1/54	27.4 98/358
L'après-midi après les cours	13.9 10/72	18.0 11/61	39.3 22/56	19.5 8/41	13.7 10/73	9.3 5/54	18.5 66/357
Le matin, avant les cours	15.3 11/72	14.8 9/61	-	22.5 9/40	24.6 17/69	1.9 1/54	13.5 47/348
Entre deux périodes de cours	5.5 4/73	-	2.0 1/51	-	35.6 26/73	3.7 2/54	9.4 33/352

B) Selon le sexe:

Moments	Féminin	Masculin
Dans les périodes libres	41.0 75/183	34.3 59/172
A l'heure du dîner	28.6 52/182	26.6 46/173
L'après-midi après les cours	13.9 25/180	23.0 40/174
Le matin, avant les cours	12.6 22/175	14.1 24/170
Entre deux périodes de cours	11.2 20/79	7.6 13/170

*Réponses "souvent" et "toujours".

Tableau 134
(suite)

Moments les plus fréquents de la venue individuelle
à la bibliothèque de l'école

C) Selon le degré d'enseignement:

Moments	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Dans les périodes libres	36.9 69/187	39.2 67/171
A l'heure du dîner	28.8 53/184	25.9 45/174
L'après-midi après les cours	21.0 39/186	15.8 27/171
Le matin, avant les cours	12.6 23/182	14.5 24/166
Entre deux périodes de cours	6.1 11/181	12.9 22/171

D) Selon le secteur d'enseignement:

Moments	Général	Professionnel
Dans les périodes libres	40.3 126/313	22.2 10/45
A l'heure du dîner	27.4 86/314	27.3 12/44
L'après-midi après les cours	19.9 62/312	8.9 4/45
Le matin, avant les cours	14.4 44/305	7.0 3/43
Entre deux périodes de cours	9.4 29/308	9.1 4/44

Tableau 135

Activités les plus fréquentes à la bibliothèque de l'école

Activités	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
M'installer au calme pour étudier	40.0 30/75	46.2 30/65	30.4 17/56	33.3 14/42	52.7 39/74	70.2 40/57	46.1% 170/369
Emprunter des livres	41.3 31/75	33.8 22/75	57.9 33/57	33.3 14/42	17.6 13/74	28.1 16/57	34.9% 129/370
Chercher des informations sur des sujets	32.4 24/74	30.8 20/65	38.6 22/57	47.6 20/42	28.4 21/74	35.1 20/57	34.4% 127/369
Utiliser les documents pour des travaux	21.3 16/75	35.4 23/65	35.1 20/57	38.1 16/42	23.0 17/74	28.1 16/57	29.2% 108/370
Travailler avec des camarades	26.7 20/75	18.5 12/65	7.0 4/57	14.3 6/42	32.4 24/74	21.1 12/57	21.1% 78/370
Echanger avec des camarades	20.3 15/74	4.6 3/65	3.5 2/57	4.8 2/42	32.4 24/74	28.1 16/57	16.8% 62/369
Lire des bandes dessinées	20.3 15/74	6.2 4/65	12.3 7/57	11.9 5/42	14.9 11/74	15.8 9/57	13.8% 51/369
Me détendre	9.3 7/75	3.1 2/65	5.3 3/57	11.9 5/42	20.5 15/73	28.1 16/57	13.0% 48/369
Emprunter des documents audiovisuels	6.7 5/75	6.3 4/64	1.8 1/55	2.4 1/42	2.7 2/74	-	3.5% 13/367
Aider le personnel de la bibliothèque	5.3 4/75	-	-	-	1.4 1/74	-	1.4% 5/370

Tableau 136

Activités les plus fréquentes à la bibliothèque de l'école selon le sexe

Activités	Féminin	Masculin
M'installer au calme pour étudier	49.0 94/192	42.5 74/174
Emprunter des livres	41.1 79/192	28.6 50/175
Chercher des informations sur des sujets	25.5 49/192	43.7 76/174
Utiliser les documents pour des travaux	32.8 63/192	25.1 44/175
Travailler avec des camarades	21.4 41/192	20.6 36/175
Echanger avec des camarades	12.5 24/192	21.8 38/174
Lire des bandes dessinées	4.7 9/191	24.0 42/175
Me détendre	8.3 16/192	18.4 32/174
Emprunter des documents audiovisuels	2.6 5/191	4.6 8/173
Aider le personnel de la bibliothèque	.5 1/192	2.3 4/175

Tableau 137

Activités les plus fréquentes à la bibliothèque de l'école, selon le degré d'enseignement

Activités	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
M'installer au calme pour étudier	44.8 86/192	47.5 84/177
Emprunter des livres	39.9 77/193	29.4 52/177
Chercher des informations sur des sujets	39.4 76/193	29.0 51/176
Utiliser les documents pour des travaux	24.9 48/193	33.9 60/177
Travailler avec des camarades	22.3 43/193	19.8 35/177
Echanger avec des camarades	18.1 35/193	15.3 27/176
Lire des bandes dessinées	22.4 43/192	4.5 8/177
Me détendre	12.0 23/192	14.1 25/177
Emprunter des documents audiovisuels	4.2 8/90	2.8 5/177
Aider le personnel de la bibliothèque	1.0 2/193	1.7 3/177

Tableau 138

Activités les plus fréquentes à la bibliothèque de l'école, selon le secteur d'enseignement

Activités	Général	Professionnel
M'installer au calme pour étudier	45.8 148/323	47.8 22/46
Emprunter des livres	36.1 117/324	26.1 12/46
Chercher des informations sur des sujets	36.5 118/323	19.6 9/46
Utiliser les documents pour des travaux	29.0 94/324	30.4 14/46
Travailler avec des camarades	22.2 72/324	13.0 6/46
Echanger avec des camarades	18.3 59/323	6.5 3/46
Lire des bandes dessinées	15.8 51/323	-
Me détendre	13.9 45/323	6.5 3/46
Emprunter des documents audiovisuels	3.7 12/321	2.2 1/46
Aider le personnel de la bibliothèque	1.2 4/324	2.2 1/46

Tableau 139

Livres et revues non trouvés à la bibliothèque de l'école

A) Par écoles:

Livres et revues	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Non trouvés	35.2 (44)	46.3 (50)	35.8 (34)	35.4 (34)	29.5 (31)	44.1 (41)	37.6 (234)
Trouvés	64.8 (81)	53.7 (58)	64.2 (61)	64.6 (62)	70.5 (74)	55.9 (52)	62.4 (388)
Total N=	(125)	(108)	(95)	(96)	(105)	(93)	(622)

B) Selon le sexe:

Livres et revues	Féminin	Masculin
Non trouvés	36.0 (122)	40.0 (112)
Trouvés	64.0 (217)	60.0 (168)
Total N=	(339)	(280)

C) Selon le degré d'enseignement:

Livres et revues	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Non trouvés	39.3 (126)	35.9 (108)
Trouvés	60.7 (195)	64.1 (193)
Total N=	(321)	(301)

D) Selon le secteur d'enseignement:

Livres et revues	Général	Professionnel
Non trouvés	38.9 (196)	32.2 (38)
Trouvés	61.1 (308)	67.8 (80)
Total N=	(504)	(118)

Tableau 140

Fréquentation de la bibliothèque de l'école avec la classe ou le groupe

A) Par écoles:

Fréquentation	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6*	Total
Oui	81.3 (104)	78.4 (87)	71.9 (69)	79.6 (82)	60.0 (63)	-	74.6% (405)
Non	18.8 (24)	21.6 (24)	28.1 (27)	20.4 (21)	40.0 (42)	-	25.4 (138)
Total N=	(128)	(111)	(96)	(103)	(105)	-	(543)

B) Selon le degré d'enseignement:

Fréquentation	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Oui	71.4 (202)	78.1 (203)
Non	28.6 (81)	21.9 (57)
Total N=	(283)	(260)

C) Selon le secteur d'enseignement:

Fréquentation	Général	Professionnel
Oui	75.4 (322)	71.6 (83)
Non	24.6 (105)	28.4 (33)
Total N=	(427)	(116)

*La question ne s'appliquait pas aux répondants de l'Ecole 6, entièrement individualisée.

Tableau I41

Matières dans le cadre desquelles la classe fréquente la bibliothèque

A) Par écoles:

Matières	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6 *	Total (nombre de mentions)
Français	33.8 (69)	58.0 (76)	55.7 (54)	72.6 (77)	47.2 (42)	-	50.7% (318)
Sciences morales ou religieuses	33.8 (69)	16.0 (21)	20.6 (20)	15.1 (16)	30.3 (27)	-	24.4% (153)
Anglais	15.2 (31)	16.8 (22)	3.1 (3)	-	2.2 (2)	-	9.3% (58)
Histoire, géographie	8.3 (17)	5.3 (7)	4.1 (4)	-	5.6 (5)	-	5.3% (33)
Autres matières	8.8 (18)	3.8 (5)	16.5 (16)	12.3 (13)	14.6 (13)	-	10.4% (65)
Total (nombre de mentions)	(204)	(131)	(97)	(106)	(89)	-	(627)

B) Selon le degré d'enseignement:

Matières	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Français	48.6 (142)	52.5 (176)
Sciences morales ou religieuses	28.4 (83)	20.9 (70)
Anglais	8.6 (25)	9.9 (33)
Histoire, géographie	2.1 (6)	8.1 (27)
Autres matières	12.3 (36)	8.7 (29)
Total (nombre de mentions)	(292)	(335)

C) Selon le secteur d'enseignement:

Matières	Général	Professionnel
Français	47.0 (243)	68.2 (75)
Sciences morales ou religieuses	25.9 (134)	17.3 (19)
Anglais	10.6 (55)	2.7 (3)
Histoire, géographie	6.4 (33)	-
Autres matières	10.1 (52)	11.8 (13)
Total (nombre de mentions)	(517)	(110)

*Voir note du tableau 127.

Tableau 142

Fréquence* de la venue des classes, selon les matières

	Français	Sciences morales	Anglais	Histoire géographie	Autres matières	Total (nombre de mentions)	
1 fois	28.7 (86)	28.8 (40)	60.7 (34)	65.6 (21)	45.5 (25)	35.4% (206)	
2 fois	19.7 (59)	17.3 (24)	23.2 (13)	18.8 (6)	12.7 (7)	18.7% (109)	75.3% (438)
3 fois	10.7 (32)	25.2 (35)	7.1 (4)	9.4 (3)	16.4 (9)	14.3% (83)	
4 fois	5.7 (17)	12.2 (17)	7.1 (4)	6.3 (2)	-	6.9% (40)	
5 fois	10.3 (31)	8.6 (12)	1.8 (1)	-	5.5 (3)	8.1% (47)	
6 fois	9.3 (28)	2.9 (4)	-	-	5.5 (3)	6.0% (35)	24.7% (144)
7 fois et plus	15.7 (47)	5.0 (7)	-	-	14.5 (8)	10.7% (62)	
Total (nombre de mentions)	51.5 (300)	23.9 (139)	9.6 (56)	5.5 (32)	9.5 (55)	100.0% (582)	

*Nombre de fois depuis janvier. Précisons que l'enquête a été menée du 14 mai au 7 juin 1982.

Tableau 143

Activités les plus fréquentes* lors de la venue de la classe à la bibliothèque de l'école

A) Par écoles:

Activités	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole** 6	Total
Travaux ou recherches en rapport avec le cours	51.3 59/115	64.0 64/100	70.7 66/86	66.7 62/93	45.2 38/84	-	60.5% 289/478
Lire sur place	52.6 60/114	34.0 34/100	27.1 23/85	54.8 51/93	18.1 15/83	-	38.5% 183/475
Retourner ou emprunter des livres	39.1 45/115	14.0 14/100	12.9 11/85	7.6 7/92	13.1 11/84	-	18.5% 88/476
Activités libres	31.3 36/115	8.0 8/100	15.3 13/85	8.6 9/93	4.8 4/84	-	14.5% 69/477
Regarder, écouter un document audiovisuel	4.4 5/114	4.0 4/100	2.4 2/85	1.1 1/93	50.0 42/84	-	11.3% 54/476
Apprendre à utiliser la bibliothèque	5.2 6/115	5.0 5/100	13.1 11/84	5.4 5/93	9.5 8/84	-	7.4% 35/476

B) Selon le degré d'enseignement:

Activités	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Travaux ou recherches en rapport avec le cours	57.1 140/245	63.9 149/233
Lire sur place	41.8 102/244	35.1 81/231
Retourner ou emprunter des livres	15.9 39/245	21.2 49/231
Activités libres	19.6 48/245	9.1 21/232
Regarder, écouter un document audiovisuel	11.5 28/244	11.2 26/232
Apprendre à utiliser la bibliothèque	11.1 27/244	3.4 8/232

*Réponses "souvent" et "toujours".

**Voir la note du tableau 127.

Tableau 143
(suite)

Activités les plus fréquentes lors de la venue de la classe à la bibliothèque de l'école

C) Selon le secteur d'enseignement:

Activités	Général	Professionnel
Travaux ou recherches en rapport avec le cours	62.4 236/378	53.0 53/100
Lire sur place	37.9 143/377	40.8 40/98
Retourner ou emprunter des livres	18.6 70/377	18.2 18/99
Activités libres	16.4 62/378	7.1 7/99
Regarder, écouter un document audiovisuel	13.0 49/377	5.1 5/99
Apprendre à utiliser la bibliothèque	8.8 33/377	2.0 2/99

D) Selon les matières d'enseignement:

Activités	Français	Sciences morales ou religieuses	Anglais	Histoire Géographie	Autres matières
Travaux ou recherches en rapport avec le cours	63.9 202/316	61.4 94/153	55.5 30/54	66.7 22/33	44.4 28/63
Lire sur place	42.9 135/315	46.7 71/152	40.4 23/57	18.7 6/32	28.6 18/63
Retourner ou emprunter des livres	16.8 53/316	20.5 31/151	31.0 18/58	18.2 6/33	22.2 14/63
Activités libres	13.7 43/317	19.1 29/152	17.2 10/58	9.1 3/33	22.2 14/63
Regarder, écouter un document audiovisuel	9.5 30/316	13.1 20/152	5.2 3/58	6.0 2/33	9.5 6/63
Apprendre à utiliser la bibliothèque	5.7 18/316	5.3 8/152	-	6.0 2/33	8.1 5/62

Tableau 144

Intervenants dont les élèves obtiennent de l'aide lors de la venue avec la classe*

A) Par écoles:

Aide obtenue par	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Le professeur seulement	27.8 32/115	38.4 38/99	27.9 24/86	53.8 49/91	46.4 39/84	-	38.3 182/475
Un ami ou camarade	41.4 48/116	43.4 43/99	25.9 22/85	28.6 26/91	33.7 28/83	-	35.2 167/474
Le professeur et le responsable de la bibliothèque	37.9 44/116	12.1 12/99	44.2 38/86	25.3 23/91	24.7 20/81	-	29.0 137/473
Le responsable de la bibliothèque seulement	28.9 33/114	6.1 6/59	17.4 15/86	16.5 15/91	13.1 11/84	-	16.9 80/474

B) Selon le degré d'enseignement:

Aide obtenue par	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Le professeur seulement	37.3 91/244	39.4 91/231
Un ami ou camarade	35.0 85/243	35.5 82/231
Le professeur et le responsable de la bibliothèque	27.2 66/243	30.9 71/230
Le responsable de la bibliothèque seulement	13.5 33/244	20.4 47/230

C) Selon le secteur d'enseignement:

Aide obtenue par	Général	Professionnel
Le professeur seulement	37.9 143/377	39.8 39/98
Un ami ou camarade	34.6 130/376	37.8 37/98
Le professeur et le responsable de la bibliothèque	32.6 123/377	14.6 14/96
Le responsable de la bibliothèque seulement	18.0 68/377	12.4 12/97

*Réponses "souvent" et "toujours".

Tableau 145

Recoupement entre la fréquentation individuelle et avec la classe de la bibliothèque de l'école

Fréquentation	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole* 6	Total
Seul(e) et avec la classe	49.6 (63)	50.0 (55)	41.1 (39)	32.7 (33)	44.8 (47)	-	44.1 (237)
Uniquement seul(e)	8.7 (11)	7.3 (8)	18.9 (18)	7.9 (8)	27.6 (29)	-	13.8 (74)
Uniquement avec la classe	31.5 (40)	28.2 (31)	30.5 (29)	47.5 (48)	15.2 (16)	-	30.5 (164)
Aucune fréquentation	10.2 (13)	14.5 (16)	9.5 (9)	11.9 (12)	12.4 (13)	-	11.7 (63)
Total N=	(127)	(110)	(95)	(101)	(105)	-	(538)

*La comparaison des deux types de fréquentation ne s'applique pas aux répondants de l'Ecole 6, entièrement individualisée.

Tableau 146

Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation*

A) Par écoles

Aspects dominants	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6
Fréquentation de la bibliothèque à titre individuel						
. réponses positives	58.3%	57.3%	60.4%		72.4%	62.1%
Moments de la fréquentation						
. dans les périodes libres	34.7%					
. à l'heure du dîner	47.9%	42.9%	23.6%		26.0%	
. l'après-midi après les cours			39.3%			
. l'avant-midi avant les cours				22.5%	24.3%	
. entre deux périodes de cours					35.6%	
Activités						
. m'installer au calme pour étudier					52.7%	70.2%
. emprunter des livres			57.9%			
. chercher des informations sur des sujets				47.6%		
. travailler avec des camarades					32.4%	
. échanger avec des camarades					32.4%	28.1%
. me détendre					20.5%	28.1%
Livres et revues non trouvés						
. réponses positives		46.3%				44.1%
Fréquentation de la bibliothèque avec la classe						
. réponses positives	81.3%	78.4%		79.6%		
Recoupement des fréquentations						
. uniquement seul					27.6%	
. uniquement avec la classe				47.5%		
Matières						
. français		58.0%	55.7%	72.6%		
. sciences morales ou religieux	33.8%					
Activités						
. travaux ou recherches		64.0%	76.7%	66.7%		
. lire sur place	52.6%			54.8%		
. retourner ou emprunter des livres	39.1%					
. activités libres	31.3%					

*A partir des tableaux 132 à 145.

Tableau 146
(suite)

Synthèse des aspects dominants relatifs à l'utilisation

Aspects dominants	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6
Intervenants						
. professeur seulement				53.8%	46.4%	
. ami ou camarade	41.4%	43.4%				
. professeur et responsable de la bibliothèque	37.9%		44.2%			
. responsable de la bibliothèque seul	28.9%					

B) Selon le sexe

Aspects dominants	Féminin	Masculin
Activités à la bibliothèque (fréquentation individuelle)		
. emprunter des livres	41.1%	
. chercher des informations sur des sujets		43.7%
. lire des bandes dessinées		24.0%

C) Selon le degré d'enseignement

Aspects dominants	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
. Lire des bandes dessinées	22.4%	

D) Selon le secteur d'enseignement

Aspects dominants	Général	Professionnel
Fréquentation de la bibliothèque à titre individuel		
. réponses positives	63.7%	
Moments de la fréquentation		
. dans les périodes libres	40.3%	
Activités		
. chercher des informations sur des sujets	36.5%	
Matières (fréquentation avec la classe)		
. français		68.2%

Tableau 147

Ce que représente la bibliothèque de l'école

La bibliothèque représente:	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Un endroit calme et tranquille	78.9 101/128	91.9 102/111	82.5 80/97	90.2 92/102	61.0 64/105	84.2 80/95	81.3% 519/638
Une place intéressante (choix de livres)	57.0 73/128	62.2 69/111	62.5 60/96	73.3 74/101	64.8 68/105	65.3 62/95	63.8% 406/636
Une place où on peut trouver de l'aide	43.3 55/127	31.5 35/111	37.5 36/96	46.5 47/101	47.6 50/105	18.9 18/95	38.0% 241/635
Un endroit où on peut se promener librement	33.9 43/127	27.3 30/110	36.5 35/96	25.7 26/101	41.9 44/105	34.7 33/95	33.3% 211/634
Une place où consulter revues et magazines	39.4 50/127	28.8 32/111	34.4 33/96	20.6 21/102	21.9 23/105	27.4 26/95	29.1% 185/636
Une place où il n'est pas permis de parler	18.0 23/128	24.3 27/111	22.9 22/96	22.8 23/101	15.2 16/105	25.3 24/95	21.2% 135/636
Un endroit "plate"	14.1 18/128	12.6 14/111	10.4 10/96	6.9 7/101	6.7 7/105	14.7 14/95	11.0% 70/636
Une place où on trouve rarement	7.9 10/127	11.7 13/111	10.3 10/97	6.9 7/101	2.9 3/105	11.6 11/95	8.5% 54/636
Une place où on est souvent dérangé	5.5 7/127	4.5 5/111	-	5.9 6/101	21.0 22/105	10.5 10/95	7.9% 50/635

Tableau 148

Ce que représente la bibliothèque de l'école, selon le sexe

La bibliothèque représente:	Féminin	Masculin
Un endroit calme et tranquille	83.7 292/349	78.7 225/286
Une place intéressante (choix de livres)	65.7 228/347	61.5 176/286
Une place où on peut trouver de l'aide	38.4 133/346	36.7 105/286
Un endroit où on peut se promener librement	33.5 116/346	33.3 95/285
Une place où consulter revues et magazines	28.8 100/347	29.7 85/286
Une place où il n'est pas permis de parler	22.8 79/347	19.2 55/286
Un endroit "plate"	9.5 33/347	12.9 37/286
Une place où on trouve rarement	5.5 19/347	11.9 34/286
Une place où on est souvent dérangé	5.8 20/346	10.5 30/286

Tableau 149

Ce que représente la bibliothèque de l'école selon le degré d'enseignement

La bibliothèque représente:	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Un endroit calme et tranquille	85.5 282/330	76.9 237/308
Une place intéressante (choix de livres)	63.5 209/329	64.2 197/307
Une place où on peut trouver de l'aide	39.2 129/329	36.6 112/306
Un endroit où on peut se promener librement	32.0 105/328	34.6 106/306
Une place où consulter revues et magazines	28.6 94/329	29.6 91/307
Une place où il n'est pas permis de parler	21.6 71/329	20.8 64/307
Un endroit "plate"	11.6 38/329	10.4 32/307
Une place où on trouve rarement	9.1 30/330	7.8 24/306
Une place où on est souvent dérangé	5.2 17/329	10.8 33/306

Tableau 150

Ce que représente la bibliothèque de l'école, selon le secteur d'enseignement

La bibliothèque représente:	Général	Professionnel
Un endroit calme et tranquille	81.2 420/517	81.8 99/121
Une place intéressante (choix de livres)	64.3 331/515	62.0 75/121
Une place où on peut trouver de l'aide	38.9 200/514	33.9 41/121
Un endroit où on peut se promener librement	33.9 174/513	30.6 37/121
Une place où consulter revues et magazines	27.8 143/515	34.7 42/121
Une place où il n'est pas permis de parler	22.5 116/515	15.7 19/121
Un endroit "plate"	10.1 52/515	14.9 18/121
Une place où on trouve rarement	8.2 42/515	9.9 12/121
Une place où on est souvent dérangé	6.8 35/514	12.4 15/121

Tableau 151

Choix relatifs à ce que représente la bibliothèque de l'école

La bibliothèque représente	Ecole 1 (127)	Ecole 2 (110)	Ecole 3 (96)	Ecole 4 (101)	Ecole 5 (103)	Ecole 6 (95)	Total* (632)	
Un endroit calme et tranquille	78.0 (99)	90.9 (100)	82.3 (79)	89.1 (90)	60.2 (62)	84.2 (80)	63.9 (404)	80.7% (510)
Une place intéressante (choix de livres)	56.7 (72)	61.8 (68)	62.5 (60)	72.3 (73)	64.1 (66)	65.3 (62)	11.6 (73)	63.4% (401)
Une place où on peut trouver de l'aide	42.5 (54)	31.8 (35)	37.5 (36)	46.5 (47)	48.5 (50)	18.9 (18)	5.1 (32)	38.0% (240)
Un endroit où on peut se promener librement	32.3 (41)	28.2 (31)	34.4 (33)	24.8 (25)	42.7 (44)	33.7 (32)	3.8 (24)	32.6% (206)
Une place où consulter revues et magazines	39.4 (50)	29.1 (32)	34.4 (33)	19.8 (20)	21.4 (22)	26.3 (25)	2.8 (18)	28.8% (182)
Une place où il n'est pas permis de parler	18.1 (23)	23.6 (26)	22.9 (22)	21.8 (22)	15.3 (16)	25.3 (24)	3.2 (20)	21.0% (133)
Un endroit "plate"	15.0 (19)	12.7 (14)	10.4 (10)	6.9 (7)	6.8 (7)	14.7 (14)	5.1 (32)	11.2% (71)
Une place où on trouve rarement	7.9 (10)	11.8 (13)	10.4 (10)	6.9 (7)	2.9 (3)	11.6 (11)	1.1 (7)	8.5% (54)
Une place où on est souvent dérangé	5.5 (7)	3.6 (4)	-	5.9 (6)	21.4 (22)	9.5 (9)	1.4 (9)	7.6% (48)
Formulations libres	4.7 (6)	6.4 (7)	3.1 (3)	4.0 (4)	13.6 (14)	6.3 (6)	2.1 (13)	6.3% (40)

*La première colonne indique le premier choix et la seconde, l'ensemble des choix.

Tableau 152

Aide dont les répondants estiment avoir besoin, pour leurs activités à la bibliothèque de l'école

Activités	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Trouver s'il existe des articles sur un sujet	15.0 19/ 55.1 70/127	16.4 18/ 55.5 61/110	18.7 16/ 62.5 60/96	17.5 18/ 59.2 61/103	13.5 14/ 56.7 59/104	17.7 17/ 56.3 54/96	16.0%* 102/ 57.4% 365/636
Identifier les informations à retenir et à noter	15.0 19/ 47.2 60/127	15.3 17/ 48.6 54/111	17.5 17/ 48.5 47/97	13.6 14/ 55.3 57/103	10.6 11/ 46.2 42/104	11.5 11/ 41.7 40/96	13.9% 89/ 48.0% 306/638
Trouver un livre sur les rayons en connaissant sa "cote"	11.0 14/ 38.6 49/127	10.8 12/ 27.9 31/111	7.2 7/ 32.0 31/97	18.6 19/ 34.3 35/102	18.3 19/ 31.7 33/104	5.2 5/ 25.0 24/96	11.9% 76/ 31.9% 202/637
Présenter par écrit un résumé des informations trouvées	12.6 16/ 36.2 46/127	14.4 16/ 42.3 47/111	10.3 10/ 39.2 38/97	13.6 14/ 41.7 43/103	7.7 8/ 29.8 31/104	10.4 10/ 29.2 28/96	11.6% 74/ 36.5% 233/638
Trouver un information dans une encyclopédie par thèmes	7.9 10/ 45.7 58/127	9.1 10/ 44.5 49/110	10.3 10/ 40.2 39/97	15.7 16/ 40.2 41/102	8.7 9/ 55.8 58/104	7.3 7/ 55.2 53/96	9.7% 62/ 40.9% 260/636
Trouver des livres sur un sujet	15.7 20/ 40.2 51/127	6.4 7/ 35.8 39/109	6.2 6/ 30.9 30/97	6.9 7/ 45.1 46/102	11.5 12/ 38.5 40/104	8.3 8/ 33.3 32/96	9.4% 60/ 37.5% 238/635
Trouver rapidement une partie de livre (table des matières	7.1 9/ 32.5 41/126	8.1 9/ 20.7 23/111	8.2 8/ 20.6 20/97	11.8 12/ 18.6 19/102	9.7 10/ 23.3 24/103	4.2 4/ 19.8 19/96	8.2% 52/ 23.0% 146/635
Trouver une information dans un dic. ou une encyclopédie alpha.	5 12/ 25.4 32/126	6.3 7/ 23.4 26/111	5.2 5/ 18.6 18/97	7.8 8/ 17.5 18/103	11.5 12/ 17.3 18/104	4.2 4/ 15.6 15/96	7.5% 48/ 19.9% 127/637
Trouver un livre par le titre ou l'auteur	10.2 13/ 28.3 36/127	6.3 7/ 25.2 28/111	2.1 2/ 29.9 29/97	6.8 7/ 28.2 29/103	3.8 4/ 38.5 40/104	7.3 7/ 15.6 15/96	6.3% 40/ 27.7% 177/638

*Le premier pourcentage correspond à la réponse "j'aurais besoin d'une grande aide", et le second à "j'aurais moyennement besoin d'aide".

Tableau 153

Aide dont les répondants estiment avoir besoin, pour leurs activités à la bibliothèque de l'école selon le sexe

Activités	Féminin		Masculin	
Trouver s'il existe des articles sur un sujet	17.0* 59/ 56.8 197/347	(73.8)**	15.0 43/ 57.7 165/286	(72.7)
Identifier les informations à retenir et à noter	13.2 44/ 49.9 174/349	(63.1)	14.7 42/ 45.5 130/286	(60.2)
Trouver un livre sur les rayons en connaissant sa "cote"	10.9 38/ 35.8 125/349	(46.7)	13.0 37/ 26.7 76/285	(39.7)
Présenter par écrit, un résumé des informations trouvées	11.2 34/ 37.2 130/349	(48.4)	11.9 34/ 35.7 102/286	(47.6)
Trouver une informations dans une encyclopédie par thèmes	9.9 32/ 45.7 159/348	(55.6)	10.2 29/ 34.7 99/285	(44.9)
Trouver des livres sur un sujet	10.9 38/ 38.2 133/348	(49.1)	7.4 21/ 36.6 104/284	(44.0)
Trouver rapidement une partie de livre (table des matières)	7.5 26/ 24.5 85/347	(32.0)	8.8 25/ 21.1 60/285	(29.9)
Trouver une information dans un dic. ou une encyclopédie alpha	6.6 23/ 21.5 75/349	(28.1)	8.1 23/ 17.9 51/285	(26.0)
Trouver un livre par le titre ou l'auteur	5.4 19/ 27.5 96/349	(32.9)	7.3 21/ 28.3 81/286	(35.6)

*Voir la note du tableau 140.

**Le pourcentage entre parenthèses donne le total des réponses fortes et moyennes.

Tableau 154

Aide dont les répondants estiment avoir besoin, pour leurs activités à la bibliothèque de l'école selon le degré d'enseignement

Activités	Secondaire III-IV		Secondaire V-VI	
Trouver s'il existe des articles sur un sujet	14.8 49/ 53.3 176/330	(68.1)*	17.3 53/ 61.6 189/306	(79.1)
Identifier les informations à retenir et à noter	17.2 57/ 46.4 154/332	(63.6)	10.5 32/ 49.7 152/306	(60.2)
Trouver un livre sur les rayons en connaissant sa "cote"	13.6 45/ 31.1 103/331	(44.7)	10.1 31/ 32.7 100/306	(42.8)
Présenter par écrit un résumé des informations trouvées	12.7 42/ 38.9 129/332	(51.6)	10.5 32/ 34.0 104/306	(44.5)
Trouver une information dans une encyclopédie par thèmes	11.8 39/ 49.2 142/331	(51.0)	7.5 23/ 39.7 118/305	(46.2)
Trouver des livres sur un sujet	11.5 38/ 41.1 136/331	(52.6)	7.2 22/ 33.6 102/304	(40.8)
Trouver rapidement une partie de livre (table des matières)	8.8 29/ 22.7 75/330	(31.5)	7.5 23/ 22.3 71/305	(29.8)
Trouver une information dans un dic. ou une encyclopédie alpha	8.7 25 19.9 66/332	(28.6)	6.2 19/ 20.0 61/305	(26.2)
Trouver un livre par le titre ou l'auteur	8.1 27/ 31.3 104/332	(39.4)	4.2 13/ 23.9 73/306	(28.1)

*Voir les notes du tableau 141.

Tableau 155

Aide dont les répondants estiment avoir besoin pour leurs activités à la bibliothèque de l'école, selon le secteur d'enseignement

Activités	Général		Professionnel	
Trouver s'il existe des articles sur un sujet	15.5 80/ 59.5 307/516	(75.0)*	18.3 22/ 48.3 58/120	(66.6)
Identifier les informations à retenir et à noter	14.3 74/ 47.9 248/518	(62.2)	12.5 15/ 48.3 58/120	(60.8)
Trouver un livre sur les rayons en connaissant sa "cote"	11.2 58/ 32.7 169/517	(43.9)	15.0 18/ 28.3 34/120	(43.3)
Présenter par écrit un résumé des informations trouvées	11.6 60/ 37.5 194/518	(49.1)	11.7 14/ 32.5 39/120	(44.2)
Trouver une information dans une encyclopédie par thèmes	10.3 53/ 39.5 204/517	(49.8)	7.6 9/ 47.1 56/119	(54.7)
Trouver des livres sur un sujet	8.9 46/ 38.0 196/516	(46.9)	11.8 14/ 35.3 42/119	(47.1)
Trouver rapidement une partie de livre (table des matières)	7.8 40/ 22.1 114/515	(29.9)	10.0 12/ 26.7 32/120	(36.7)
Trouver une information dans un dic. ou une encyclopédie alpha.	7.0 36/ 19.3 100/517	(26.3)	10.0 12/ 22.5 27/120	(32.5)
Trouver un livre par le titre ou l'auteur	7.1 37/ 28.0 145/518	(38.1)	2.5 3/ 26.7 32/120	(29.2)

*Voir les notes du tableau 141.

Tableau 156

Utilité de certains moyens pour faciliter les recherches à la bibliothèque et l'utilisation des documents*

A) Par écoles:

Moyens	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Explications des responsables de la bibliothèque	60.2 77/128	46.8 52/111	49.0 47/96	56.3 58/103	45.7 48/105	58.1 54/93	52.8 336/636
Affiches et panneaux	55.5 71/128	44.1 49/111	51.0 49/96	45.1 46/102	51.9 54/104	57.4 54/94	50.9 323/635
Explications des professeurs	48.4 62/128	45.0 50/111	45.8 44/96	68.0 70/103	57.1 60/105	31.6 30/95	49.5 316/638
Période spéciale d'initiation	43.8 56/128	34.2 38/111	38.5 37/96	43.1 44/102	36.2 38/105	41.5 39/94	39.6 252/636
Petit guide d'explication	23.4 30/128	34.2 38/111	21.9 21/96	29.1 30/103	38.1 40/105	22.3 21/94	28.3 180/637
Film ou diaporama	29.7 38/128	29.7 33/111	21.9 21/96	23.3 24/103	27.9 29/104	21.3 20/94	25.9 165/636

B) Selon le sexe:

Moyens	Féminin	Masculin
Explications des responsables de la bibliothèque	57.2 199/348	47.4 136/286
Affiches et panneaux	50.6 175/346	51.4 147/286
Explications des professeurs	51.9 181/349	46.3 132/286
Période spéciale d'initiation	41.1 143/348	37.9 108/285
Petit guide d'explication	28.4 99/348	28.0 80/286
Film ou diaporama	23.9 83/348	28.8 82/285

*Réponses "grande" et "très grande" utilité.

Tableau 156
(suite)

Utilité de certains moyens pour faciliter les recherches à la bibliothèque et l'utilisation des documents

C) Selon le degré d'enseignement:

Moyens	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Explications des responsables de la bibliothèque	49.2 162/329	56.7 174/307
Affiches et panneaux	44.8 147/328	57.3 176/307
Explications des professeurs	51.2 169/330	47.7 147/308
Période spéciale d'initiation	42.4 139/328	36.7 113/308
Petit guide d'explication	27.4 90/329	29.2 90/308
Film ou diaporama	27.1 89/329	24.8 76/307

D) Selon le secteur d'enseignement:

Moyens	Général	Professionnel
Explications des responsables de la bibliothèque	53.2 274/515	51.2 62/121
Affiches et panneaux	51.4 264/514	48.8 59/121
Explications des professeurs	48.9 253/517	52.1 63/121
Période spéciale d'initiation	41.2 212/515	33.1 40/121
Petit guide d'explication	29.1 150/516	24.8 30/121
Film ou diaporama	26.2 135/515	24.8 30/121

Tableau 157

Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école*

Suggestions	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6	Total
Prévoir un endroit réservé au travail de groupe	65.3 79/121	67.9 74/109	61.9 60/97	57.0 57/100	74.8 77/103	73.7 70/95	66.7 417/625
Plus de documentation sur les problèmes des jeunes	60.0 75/125	60.6 66/109	55.7 54/97	53.0 53/100	49.5 51/103	54.2 52/96	55.7 351/630
Demander l'avis des élèves pour choix	47.9 58/121	56.0 61/109	58.8 57/97	52.0 52/100	51.5 53/103	59.4 57/96	54.0 338/626
Aménager un coin où se rencontrer entre camarades	62.6 77/123	55.3 60/108	44.3 43/97	47.0 47/100	50.5 52/103	61.5 59/96	53.9 338/627
Acheter plus de livres	41.1 51/124	43.1 47/109	46.4 45/97	38.0 38/100	48.5 50/103	52.1 50/96	44.7 281/629
Avoir plus de journaux et revues	50.4 62/123	40.7 44/108	38.1 37/97	34.0 34/100	45.5 46/101	39.4 37/94	41.7 260/623
Proposer des responsabilités aux élèves	28.9 35/121	34.9 38/109	28.9 28/97	33.0 33/100	35.9 37/103	31.6 30/95	32.2 201/625
Organiser des activités culturelles	26.2 32/122	38.5 42/109	29.9 29/97	34.0 34/100	33.0 34/103	29.2 28/96	31.7 199/627
Créer un comité avec représentation des élèves	25.4 31/122	31.2 34/109	36.1 35/97	26.0 26/100	38.8 40/103	32.3 31/96	31.4 197/627
Plus de documentation sur les sujets d'actualité	28.7 35/122	30.3 33/109	28.1 27/96	30.0 30/100	34.0 35/103	28.1 27/96	29.9 187/626
Acheter plus de documentation audiovisuelle	35.8 44/123	30.3 33/109	27.8 27/97	26.0 26/100	29.4 30/102	18.1 17/94	28.3 177/625
Orienter les élèves (choix des lectures)	22.1 27/122	21.1 23/109	22.7 22/97	25.0 25/100	24.5 25/102	20.0 19/95	22.6 141/625
Ouvrir plus longtemps	15.3 19/124	22.2 24/108	24.7 24/97	19.2 19/99	33.0 34/103	15.6 15/96	21.5 135/627
Prévoir plus de personnel	13.2 16/121	14.7 16/109	19.8 19/96	22.0 22/100	27.2 28/103	13.5 13/96	18.2 114/625

*Réponses "grande" et "très grande" importance.

Tableau 158

Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école, selon le sexe

Suggestions	Féminin	Masculin
Prévoir un endroit réservé au travail de groupe	67.2 231/344	66.2 184/278
Plus de documentation sur les problèmes des jeunes	64.3 222/345	45.4 128/282
Demander l'avis des élèves pour choix	52.5 180/343	56.4 158/280
Aménager un coin où se rencontrer entre camarades	55.4 191/345	52.0 145/279
Acheter plus de livres	39.2 135/344	51.4 145/282
Avoir plus de journaux et revues	37.4 127/340	47.5 133/280
Proposer des responsabilités aux élèves	34.5 119/344	29.1 81/278
Organiser des activités culturelles	34.0 117/344	29.3 82/280
Créer un comité avec représentation des élèves	27.0 93/344	36.8 103/280
Plus de documentation sur les sujets d'actualité	28.8 99/344	30.8 86/279
Acheter plus de documentation audiovisuelle	24.2 83/343	33.7 94/279
Orienter les élèves (choix des lectures)	23.6 81/343	20.4 57/279
Ouvrir plus longtemps	18.4 63/342	25.5 72/282
Prévoir plus de personnel	19.0 65/343	17.2 48/279

Tableau 159

Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école, selon le degré d'enseignement

Suggestions	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Prévoir un endroit réservé au travail de groupe	65.2 212/325	68.3 205/300
Plus de documentation sur les problèmes des jeunes	56.4 186/330	55.0 165/300
Demander l'avis des élèves pour choix	52.8 172/326	55.5 166/300
Aménager un coin où se rencontrer entre camarades	51.2 168/328	56.9 170/299
Acheter plus de livres	45.0 148/329	44.3 133/300
Avoir plus de journaux et revues	41.2 134/325	42.3 126/298
Proposer des responsabilités aux élèves	32.6 106/325	31.7 95/300
Organiser des activités culturelles	30.0 98/327	33.7 101/300
Créer un comité avec représentation des élèves	33.3 109/327	29.3 88/300
Plus de documentation sur les sujets d'actualité	24.5 80/327	35.8 107/299
Acheter plus de documentation audiovisuelle	29.1 95/326	27.4 82/299
Orienter les élèves (choix des lectures)	22.5 73/325	22.7 68/300
Ouvrir plus longtemps	17.7 58/328	25.8 77/299
Prévoir plus de personnel	20.9 68/326	15.4 46/299

Tableau 160

Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école, selon le secteur d'enseignement

Suggestions	Général	Professionnel
Prévoir un endroit réservé au travail de groupe	68.2 346/507	60.2 71/118
Plus de documentation sur les problèmes des jeunes	54.9 281/512	59.3 70/118
Demander l'avis des élèves pour choix	55.5 282/508	47.5 56/118
Aménager un coin où se rencontrer entre camarades	55.0 280/509	49.2 58/118
Acheter plus de livres	47.7 244/511	31.4 37/118
Avoir plus de journaux et revues	42.9 217/506	36.8 43/117
Proposer des responsabilités aux élèves	31.6 160/507	34.7 41/118
Organiser des activités culturelles	32.4 165/509	28.8 34/118
Créer un comité avec représentation des élèves	32.6 166/509	26.3 31/118
Plus de documentation sur les sujets d'actualité	30.5 155/508	27.1 32/118
Acheter plus de documentation audio-visuelle	29.1 148/508	24.8 29/117
Orienter les élèves (choix des lectures)	23.3 118/507	19.5 23/118
Ouvrir plus longtemps	23.2 118/509	14.4 17/118
Prévoir plus de personnel	18.1 92/508	18.8 22/117

Tableau 161

Choix relatifs aux suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque de l'école*

Suggestions	Ecole 1 (123)	Ecole 2 (109)	Ecole 3 (94)	Ecole 4 (97)	Ecole 5 (100)	Ecole 6 (93)	Total (616)	
Prévoir un endroit réservé au travail de groupe	39.0 (48)	42.2 (46)	40.4 (38)	32.0 (31)	58.0 (58)	41.9 (39)	12.5 (77)	42.2% (260)
Plus de documentation sur les problèmes des jeunes	44.7 (55)	42.2 (46)	36.2 (34)	38.1 (37)	31.0 (31)	44.1 (41)	18.8 (116)	39.6% (244)
Aménager un coin où se rencontrer entre camarades	39.0 (48)	33.0 (36)	38.3 (36)	37.1 (36)	35.0 (35)	35.5 (33)	11.0 (68)	36.4% (224)
Acheter plus de livres	30.9 (38)	29.4 (32)	19.1 (18)	32.0 (31)	30.0 (30)	36.6 (34)	12.5 (77)	31.3% (193)
Demander l'avis des élèves pour choix	21.1 (26)	34.9 (38)	36.2 (34)	30.9 (30)	26.0 (26)	37.6 (35)	7.0 (43)	30.7% (189)
Avoir plus de journaux et revues	27.6 (34)	28.4 (31)	16.0 (15)	26.8 (26)	22.0 (22)	23.7 (22)	9.4 (58)	24.4% (160)
Ouvrir plus longtemps	10.6 (13)	14.7 (16)	20.2 (19)	20.6 (20)	27.0 (27)	11.8 (11)	10.6 (65)	17.2% (106)
Organiser des activités culturelles	17.9 (22)	16.5 (18)	17.0 (16)	18.6 (18)	15.0 (15)	8.6 (8)	3.1 (19)	15.7% (97)
Acheter plus de documentation audiovisuelle	16.3 (20)	14.7 (16)	14.9 (14)	13.4 (13)	15.0 (15)	6.5 (6)	5.4 (33)	13.6% (84)
Plus de documentation sur les sujets d'actualité	13.8 (17)	9.2 (10)	9.6 (9)	15.5 (15)	8.0 (8)	15.1 (14)	2.8 (17)	11.9% (73)
Créer un comité avec représentation des élèves	10.6 (13)	12.8 (14)	11.7 (11)	9.3 (9)	10.0 (10)	9.7 (9)	1.9 (12)	10.7% (66)
Orienter les élèves (choix des lectures)	12.2 (15)	11.0 (12)	9.6 (9)	12.4 (12)	7.0 (7)	6.5 (6)	2.3 (14)	9.9% (61)
Proposer des responsabilités aux élèves	8.9 (11)	9.2 (10)	12.8 (12)	5.2 (5)	4.0 (4)	6.5 (6)	1.1 (7)	7.8% (48)
Prévoir plus de personnel	4.9 (6)	-	5.3 (5)	5.2 (5)	10.0 (10)	5.4 (5)	.8 (5)	5.0% (31)
Formulations libres	2.4 (3)	.9 (1)	2.1 (2)	1.0 (1)	1.0 (1)	5.4 (5)	.8 (5)	2.1% (13)

*La première colonne indique le premier choix et la seconde, l'ensemble des choix.

Tableau 162

Synthèse des aspects dominants relatifs aux opinions*

A) Par écoles

Aspects dominants	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6
Ce que représente la bibliothèque						
. une place où consulter revues et magazines	39.4%					
. une place où on est souvent dérangé					21.0%	
Aide dont les répondants estiment avoir besoin pour						
. trouver un livre par le titre ou l'auteur (aide/moyenne)					38.5%	
Utilité de certains moyens pour faciliter les recherches à la bibliothèque						
. explications des professeurs				68.0%		
. petit guide d'explication					38.1%	
Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque						
. prévoir un endroit pour le travail de groupe					74.8%	73.7%
. ouvrir plus longtemps					33.0%	

B) Selon le sexe

Aspects dominants	Féminin	Masculin
Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque		
. plus de documentation sur les problèmes des jeunes	64.3%	

C) Selon le secteur d'enseignement

Aspects dominants	Secondaire III-IV	Secondaire V-VI
Suggestions concernant le fonctionnement de la bibliothèque		
. acheter plus de livres	47.7%	

*A partir des tableaux 147 à 161.

Remerciements

Je voudrais, à la fin de ce travail, remercier tous ceux qui y ont participé, d'une façon ou d'une autre, et qui m'ont conseillée et encouragée, en particulier:

. mon directeur de thèse, Monsieur Gustave Crépeau, dont l'appui et les conseils ne m'ont jamais fait défaut;

. les responsables des bibliothèques et des centres multimédia en milieu scolaire qui ont participé à l'élaboration de mon projet, ainsi que les enseignants et les élèves qui ont bien voulu y contribuer par leurs réponses;

. Janina-Klara Szpakowska, Jean-Luc Roy et Marcel Lajeunesse, qui m'ont éclairée sur le milieu biblio-scolaire québécois;

. Jean Hassenforder, Suzanne Bertrand-Gastaldy et Brigitte Butticaz, qui ont accepté de lire et de relire certaines parties;

. François Bernhard et Pierre Gastaldy, qui m'ont permis de résoudre certains problèmes techniques;

. Paule Delisle, pour son aide qui m'a été très précieuse;

. Chantal Châtelain, pour le soin qu'elle a mis dans la première série de tableaux, et Michelle Beaulieu, pour son assistance dans la présentation de l'ensemble du travail;

. le ministère des Affaires intergouvernementales du Québec, pour la bourse qui m'a été offerte de 1979 à 1982.

A ceux que j'ai nommés, et à tous les autres, j'exprime ma très grande reconnaissance.

Sources consultées

AARON, S.L. "A review of selected research studies in school librarianship 1967-1971", part 1: School libraries, vol. 21, no 4, (summer 1972), pp. 29-46; part 2: School media quarterly, vol. 1, no 1, (fall 1972), pp. 41-46.

AARON, S.L. Personalizing instruction for the middle school learner: the instructional role of the school media specialist. Bethesda, Md., ERIC, 1975 (ED 115276).

AARON, S.L. "Current research", School media quarterly, vol. 10, no 1, (1981), pp. 73-77.

AARON, S.L. "Current research", School library media quarterly, vol. 11, (fall 1982a), pp. 73-76.

AARON, S.L. "A review of selected doctoral dissertations about school library media programs and resources: january 1972 - december 1980", School library media quarterly, vol. 10, no 3, (spring 1982b), pp. 210-245.

AIKIN, W.M. The story of the Eight-Year Study. New York: Harper and Brothers, 1942.

ALLEN, W.H. "Intellectual abilities and instructional media design", AV communication review, vol. 23, no 2 (summer 1975), pp. 139-170.

American Association of School Librarians. Standards for school library programs. Chicago: ALA, 1960.

American Association of School Librarians and Department of A/V instruction of the national education association. Standards for school media programs. Chicago: ALA, 1969.

American Association of School Librarians and the Association of Educational / Communications and Technology. Media programs: district and school. Chicago: ALA, 1975.

American Library Association. School libraries for today and tomorrow: functions and standards. Chicaro: American Library Association, 1945.

ANDERLA, G. L'information en 1985: une étude prévisionnelle des besoins et des ressources. Paris: OCDE, 1973.

ANGERS, P. Les modèles de l'institution scolaire: contribution à l'analyse institutionelle. Trois-Rivières: Université de Trois-Rivières, Centre de développement en environnement scolaire, 1976.

ARPIN, R. "L'éducation à l'heure des bilans", Argus, vol. VII, nos 3-4, (mai-août 1978), pp. 87-92.

Association Canadienne des Bibliothécaires de Langue Française. Mémoire à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, province de Québec. Montréal, ACBLF, 1962.

Association canadienne des bibliothèques scolaires. Normes de service de bibliothèque pour les écoles canadiennes; normes recommandées par l'Association canadienne des bibliothèques scolaires. Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie, 1968.

Association des institutions d'enseignement secondaire. Le rôle pédagogique du bibliothécaire: cinq essais préparés pour la Commission des bibliothécaires de l'AIES, par les membres de la région de Trois-Rivières, sous la coordination du P. Michel Correa, CMF. Montréal: AIES, septembre 1978.

Association des institutions d'enseignement secondaire. Utilisation pédagogique de la bibliothèque: stage pour enseignants et bibliothécaires ... du 16 au 20 juin 1980. Rapport des activités publié par Marcel Mignault, S. Marguerite Desy, Louis-Guy Gauthier. La Pocatière, août 1980.

Association des institutions d'enseignement secondaire. La Bibliothèque: un bien à s'approprier. Rapport du stage sur l'utilisation pédagogique de la bibliothèque. La Pocatière, du 29 juin au 3 juillet 1981/Marcel Mignault et Louis-Guy Gauthier. La Pocatière, août 1981.

AUDET, L.-P., GAUTHIER, A. Le système scolaire du Québec. Montréal: Beauchemin, 1967.

AUSUBEL, D.P. The psychology of meaningful verbal learning: an introduction to school learning. New York and London: Grune and Stratton, 1963.

AUSUBEL, D.P. Educational psychology: a cognitive view. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, D.P. "Enhancing the acquisition of knowledge", in Toward adolescence: the middle school years. 69th Yearbook (pp. 227-250). Chicago: NSSE, 1980.

AVANZINI, G. (Dir.). La pédagogie au 20e siècle. Sous la direction de Guy Avanzini. Paris: Privat, 1975.

BAILLARGEON, D. "Bibliothèque scolaire et formation de premier cycle des nouveaux diplômés en bibliothéconomie". Argus journal, no 52, (juillet/août/septembre 1981), p. 44.

BARRE, M. L'aventure documentaire: une alternative aux manuels scolaires. Paris: Casterman, 1983 (Collection E3)

BARRILLEAUX, L.E. An experimental investigation of the effects of multiple library sources as compared to the use of a basic texbook on student achievement and learning activity in junior high school science. Ph.D., The University of Iowa, Education, 1965.

BARRON, D.D. "A review of selected research in school librarianship: 1972-1976". School Media quarterly, vol. 5, no 4, (summer 1977), pp. 271-289.

BATESON, G. Steps to an ecology of mind. New York: Ballantine books, 1972.

BEAUCHAMP, R. "Une histoire à succès: la pédagogie de la réussite", Vie pédagogique, no 14, (octobre 1981), pp. 37-41.

BECKER, D.E. Social studies achievement of pupils in schools with libraries and schools without libraries. Ed.D., New York University, 1970.

BEGIN, Y. "La pédagogie de la maîtrise ou la redécouverte du bon enseignement", Vie pédagogique, no 10, (décembre 1980), pp. 4-6.

BEILKE, P.F. Study of acquisition and usage of instructional materials. Ed.D., Western Michigan University, 1974.

BEJIN, A. "Qu'est-ce qu'apprendre: introduction générale", in E. Morin et al. (Eds): L'unité de l'homme, 2: Le cerveau humain (pp. 17-24). Paris: Editions du Seuil, 1974.

BELANGER, M., PHAM-DANG, H. L'utilisation des matériels didactiques imprimés et audiovisuels par les professeurs au secondaire: une étude préliminaire. Québec, Ministère de l'éducation, SGME, février, 1976.

BENNIE, F. Learning centers: development and operation. Englewood Cliffs (N.J.): Educational technology publications, 1977.

BERGERON, C., PHAM-DANG, H. Les Centres de ressources éducatives dans l'enseignement secondaire: exploration de la diversité des modèles, des situations et des problèmes locaux. Québec: MEQ, SGEM, 1976.

BERTRAND, Y. Les modèles éducationnels. Montréal: Université de Montréal, Service pédagogique, 1979.

BERTRAND, Y., VALOIS, P. Les options en éducation. Québec: Ministère de l'éducation, 1980.

BESWICK, N. "The Certain standards in context: a study of the american school library materials center concept", Journal of librarianship, vol. 2, no 3, (july 1970), pp. 160-174.

BESWICK, N. "Certain and after: from school library to media center", Journal of librarianship, vol. 3, no 2, (april 1971), pp. 120-135.

BESWICK, N. Resource-based learning. London: Heinenann educational books, 1977.

BIENVENU, M. Le projet d'enseignement individualisé SAGE. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, avril 1982.

BIGGE, M.L. Learning theories for teachers (3rd ed.). New York: Harper and Row, 1976.

BLAIR, S. "Teachers and the school resource centre", Canadian library journal, vol. 35, no 2, (april 1978), pp. 93-100.

BLAZEK, R.D. Influencing students toward media center use: an experimental investigation in mathematics. Chicago: American library Association, 1975.

BLOOM, B.S. Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Paris, Nathan; Bruxelles, Labor, 1979.

BLOOM, B.S. et al. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, 1: Cognitive domain. New York: McKay, 1956.

BOCACHICA-MILLS, F. An inquiry into the curriculum collaborative role of the media specialist in the United States Virgin Islands' secondary schools. Ph.D., University of Pittsburgh, Library science, 1982.

BODE, B.H. How we learn... Newport (Conn.): Greenwood Press, (cop. 1940), first reprinting 1971.

BOISVENU, P., VIAU, R. Les styles d'apprentissage vus par Grasha et Reichman: 1ère version. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 1981.

BOTKIN, J. et al. No limits to learning: bridging the human gap. A report to the Club of Rome. Toronto: Pergamon Press, 1979.

BOUCHER, R. "Le collège-bibliothèque. Une solution cadre". Prospectives, vol. 6, no 5, (novembre 1970), pp. 341-348.

BOWER, G.H., HILGARD, E.R. Theories of learning. Fifth ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1981.

BRAKE, T. The need to know: teaching the importance of information. Final report for the period Jan. 1978 - March 197^. London: British Library, Jan. 1980.

BRANSCOMBE, F.R., NEWSOM, H.E. (Eds). Resource services for canadian schools. Edited by: The Association for media and technology in Education in Canada and the Canadian School library Association, a division of the Canadian library Association. Toronto: McGraw-Hill Ryerson, 1977.

BRAULT, J.-R. "Les bibliothèques: une étude à refaire", Prospectives, vol. 1, no 1, (mars 1965), pp. 52-55.

BRAULT, J.-R. "Le collège-bibliothèque et les méthodes d'enseignement", Nouvelles de l'A.C.B.L.F., no 45, (30 avril 1970), pp. 14-19.

BRAULT, J.-R. "Le rapport Parent... cinq ans après", Bulletin de l'A.C.B.L.F., vol. XVII, (juin 1971), pp. 80-90.

BRIEN, R. "Une perspective pour le choix de stratégies d'enseignement", Revue des sciences de l'éducation, vol. IX, no 1, (1983), pp. 23-40.

BROPHY, J.E. "Teacher behavior and student learning", Educational leadership, vol. 37, no 1, (october 1979), pp. 33-38.

BROPHY, J.E. "Successful teaching strategies for the inner-city child", Phi Kelta Kappan, vol. 63, no 8, (april 1982), pp. 52-53.

BRUNER J.S. The process of education. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

BRUNER, J.S. "Some theorems on instruction illustrated with reference to mathematics", in E.E. Hilgard (Ed.): Theories of learning and instruction (pp. 306-335). Chicago: NSSE, 1964.

BRUNER, J.S. The relevance of education with a new preface. New York: W.W. Norton, 1973.

BRUNER, J.S., GOODNOW, J.J., AUSTIN, G.A. A study of thinking. New York: Science Editions Inc., 1967.

BRUNER, J.S., OLSON, D.R. "Apprentissage par expérience directe et apprentissage par expérience médiatisée, Perspectives, vol. III, no 1, (printemps 1973), pp. 21-42.

BRUNER, J.S., OLSON, D.R. "Learning through experience and learning through media", in David R. Olson (Ed.): Media and symbols: the forms of expression, communication and education (pp. 125-150). Chicago: NSSE, 1974.

BRUNER, J.S., OLSON, D.R. "Symbols and texts as tools of intellect", Interchange, vol. 8, no 4, (1978), pp. 1-15.

BRUNER, J.S. et al. Studies in cognitive growth. A collaboration at the Center for Cognitive Studies. Yvonne S. Bruner, Rose R. Olver, Patricia M. Greenfield and others. New York: John Wiley, 1966.

BRUYNE, P. de, HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. de. Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

BURT, N.W. The school library media center in an era of change: programs/services seen as suppositive by students, teachers, principals and library media specialist. D.Ed., University of Southern California, Education, 1980.

BUTLER, D., BUTLER, G. "Media center capabilities and the user-expectation gap", Educational technology, vol. 20, (march 1980), pp. 54-55.

CANTOR, P.F. Role expectations for library media services held by library media specialists, school administrators and teachers. D.L.S., Columbia University, Library science, 1975.

CARROLL, F.L., BEILKE, P.F. Directives pour la conception et l'organisation de médiathèques scolaires. Édition revue. Paris: Unesco, 1979.

CARROLL, J. "The potentials and limitations of Print as a Medium of Instruction", in D.R. Olson (Ed.): Media and symbols: the forms of expression, communication and education (pp. 151-179). Chicago: NSSE, 1974.

Centrale de l'enseignement du Québec. Rapport de recherche du COBI sur la situation: des enseignants - orthopédagogues, des enseignants bibliothécaires, des enseignants en information scolaire et professionnelle. Québec: CEQ, juin 1978.

Centre international d'études pédagogiques (C.I.E.P.). Le travail autonome en France et l'apprentissage par modules individualisés au Québec, deux pédagogies alternatives décrites par des enseignants français et québécois qui ont participé aux échanges France-Québec. Sèvres, C.I.E.P., mars 1982.

CHANGEUX, J.-P.; DANCHIN, A. "Apprendre par stabilisation sélective de synapses en cours de développement, in E. Morin et al. (Eds): L'unité de l'homme. 2: Le cerveau humain (pp. 58-95). Paris: Editions du Seuil, 1974.

CHARTER, J., BECKLEY. Case study profiles of six exemplary public high school library media programs. Ph.D., The Florida State University, 1982.

CHARTRAND, G.A. "Un peu déçus? Nos délégués devant la Commission Parent". Bulletin de l'ACBCF, vol. VIII, no 3, (septembre 1962), pp. 111-113.

CHATEAU, J. Psychologie des attitudes intellectuelles. Paris: Vrin, 1976.

CHATEAU, J. L'intelligence ou les intelligences? Bruxelles: P. Mardaga, 1983.

CLOUTIER, J. La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média ou l'ère d'EMEREC, 2e éd. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1975.

COLEMAN, J.S. Public and private schools. Washington, D.C., National Center for Educational Statistics, 1981.

COLEMAN, J.S. et al. Report on equality of educational opportunity. New York, U.S. Government Printing office, for department of Health, Education and Welfare, 1966.

Colloque national de la documentation à l'école. Documents et communication: actes du colloques, Lille, 7 et 8 juin. Rouen: Fadben, 1980.

Comité régional des responsables en moyens d'enseignement de la région de Québec. Les centres documentaires dans les écoles secondaires: une question d'optique ou d'illusion? (Situation des moyens d'enseignement dans la région de Québec). Québec: Commission scolaire régionale Louis-Fréchette, juin 1982.

Commission scolaire Jérôme-le-Royer. Le CDM (Centre documentaire multimédia): une réalité pédagogique. Introduction par Claude Desjardins. Montréal: Commission scolaire Jérôme-le-Royer, Service des moyens d'enseignement, (sans date), 26 pages. (Guide pédagogique, no 3, 2e volet).

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. Ecoles de demain? Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1976.

CORMIER, R.A. et al. Les enseignantes et enseignants du Québec: une étude sociopédagogique, par R.A. Cormier, C. Lessard, P. Valois. Québec: Ministère de l'éducation, Service de la recherche, 1979.

CORMIER, R.A et al. "La conception organique de l'éducation chez les enseignantes et les enseignants du Québec", Vie pédagogique, no 12, (avril 1981a), pp. 28-32.

CORR, G.P. Factors that affect the school library media specialist's involvement in curriculum planning and implementation in small high schools in Oregon. Ph.D., University of Oregon, 1979.

CORRY, O.E. A comparison of the uses of media by english teachers in high schools with exemplary and ordinary library media programs. Ph.D. New York University, Library science, 1977.

COUSINET, R. La culture intellectuelle. Paris: Presses d'Ile de France, 1954.

COUSINET, R. L'Education nouvelle, 2e éd. Paris: Delachaux et Niestlé, 1965.

CREMIN, L.A. Traditions of American education. New York: Basic books Inc., 1977.

CREPEAU, G.A. Analyse comparative des ouvrages français et américains de conseils aux adolescents sur les méthodes d'étude. Ph.D., Université d'Ottawa, sciences de l'éducation, 1964.

CRESPO, M., COURNOYER, M. Ecole polyvalente et inadaptation: une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire. Montréal: CECM, janvier 1978.

DAHL, A.G. "L'initiation aux médias en milieu scolaire", Perspectives, vol. XIII, no 2, (1983), pp. 213-223.

DALE, E. Audiovisual methods in teaching, 3rd ed. Hinsdale (Ill.): The Dryden Press, 1969.

D'AMOURS,M., LALANDE, A. "L'audio-visuel et la motivation à apprendre", Dimensions, vol. 4, no 4, (juin 1983), pp. 16-17.

DANIEL, E.H. The organizational position of school media centers: an analysis of the role of the school library and the school librarian. Ph.D., University of Maryland, Library science, 1974.

DAVIES, I.K. L'art d'instruire. Trad. de l'anglais par G. Govillet. Paris: Ed. Hommes et techniques, 1976.

DAVIES, R.A. "School libraries", in Encyclopedia of library and information science (pp. 360-371). Dekker, 1968-.

DAVIES, R.A. The school library media program: instructional force for excellence, 3rd ed. New York, London, Bowker, 1979.

DE FIGUEIREDO, V.F. "Vers une méthode d'initiation au travail indépendant", Education et développement, no 99, (février 1975), pp. 36-42.

DE GAGNE-LAUZON, C., PHAM DANG, H. Utilisation et production du matériel didactique par les enseignants du secondaire. Québec: Ministère de l'éducation, D.G.D.P., 1980.

DE LANDSHEERE, G. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

DELANNOY, J.-P. Guide pour la transformation des bibliothèques scolaires en centres multimédia. Paris: Les Presses de l'Unesco, 1976.

DEMAILLY, A. Comportements de communication et processus heuristiques des chercheurs scientifiques. Thèse de 3e cycle, Montpellier, 1975.

DE MONTJOYE, H. "Le financement des bibliothèques scolaires", Argus, vol. 9, no 1, (janvier-février 1980), pp. 9-12.

DESAUTELS, P. La pensée formelle: ou les liens entre le niveau de développement des structures de pensée et le succès académique ainsi que sur la possibilité d'accélérer la maturation de ces structures chez des étudiants de niveau collégial. Montréal: Collège de Rosemont, juillet 1978.

DESROCHERS, E. "Bibliothèques scolaires: lois et règlements", Bulletin de l'ACBLF, vol. VII, no 1, (mars 1961), pp. 7-11.

DESROCHERS, E. Programme pour une bibliothèque collégiale. Montréal: A.C.B.C.F., 1961b.

DEWEY, J. Démocratie et éducation: introduction à la philosophie de l'éducation. Présentation et traduction de Gérard Deledalle. Paris: A. Colin, 1975 (1ère édition en 1916).

DEWEY, J. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, New York, Chicago: D.C. Heath and Company, 1933.

DEWEY, J. The school and society (rev. ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1963 (1st ed. 1943).

DICKINSON, D.W. "Library literacy: who? when? where?", Library journal, no 106, (15 april 1981), pp. 853-855.

Dictionary of education (3rd ed.) New York: McGraw-Hill, 1973.

DORRELL, L.D. Comis books and circulation in a public junior high school library. Ph.D., University of Missouri - Columbia, Education, 1981.

DOWNES, V.J. A study to determine the correlation between quantitative and qualitative factors in school media programs in 139 selected school districts in Illinois. Ed.D., Loyola University of Chicago, 1975.

DREVILLON, J. Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

DROLET, A. Les bibliothèques canadiennes 1604-1960. Ottawa: Cercle du livre de France, 1965.

DROUIN, R. "La législation et les règlements, Ministère de l'Education du Québec", in Association Canadienne des bibliothécaires de langue française. L'ACBLF et la coopération internationale: rapport des travaux du 23e congrès tenu à Montréal du 24 au 27 août 1967 (pp. 105-107). Montréal: ACBLF, 1968.

DUECK, I.L. The use of public and school libraries by junior and senior public high school students in the Forest Lawn area of Calgary. M.A., University of Calgary, 1973.

DUMAZEDIER, J. "Vers une socio-pédagogie de l'autoformation", Les Amis de Sèvres, no 1, (janvier 1980), pp. 5-24.

DYER, C., BROWN, R., GOLDSTEIN, E.D. School libraries: theory and practice. London: Clive Bingley, 1970.

Ecole et société au Québec: éléments d'une sociologie de l'éducation. Nouvelle édition revue et augm. Textes choisis et présentés par P.W. Bélanger et Guy Rocher. Montréal: Hurtubise HMH, 1975.

ECOLE POLYVALENTE GEORGES VANIER. Projet pédagogique, février 1982.

ELLSWORTH, R.E. The school library. New York: The Center for Applied Research in Education, 1965.

ESCARPIT, R. Théorie générale de l'information et de la communication. Paris: Classiques Hachette, 1976.

FAURE, E. et al. Apprendre à être. Paris: Unesco-Fayard, 1972.

Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'éducation nationale (FADBEN). Documents et communications. Premier colloque national de la documentation à l'école. Lille, 7 et 8 juin 1980.

Fédération des cégeps. Commission des coordonnateurs de bibliothèque. Normes des bibliothèques de CEGEP. Montréal: Fédération des cégeps, 1974.

Fédération des cégeps. Ressources et pratiques pédagogiques: rapport final d'une recherche réalisée dans un ensemble de collèges du Québec au printemps 1978. Québec: Ministère de l'Education, Direction de l'enseignement collégial, 1980

FLANAGAN, J.C. et al. The talents of American Youth: design for a study of American youth. Boston: Houghton Mifflin, 1962.

FONTAINE, J.M. Du collège-bibliothèque au cours-bibliothèque. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Bibliothéconomie, 1977.

FORQUIN, J.C. "La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965" (1ère partie). Revue française de pédagogie, no 48, (juillet-septembre 1979), pp. 91-100.

FOULQUIE, P. Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

FOURNIER, J.-P. Utilisation de l'approche systémique: élaboration et validation d'un modèle pour préparer un plan de leçon ou d'unité d'apprentissage. Ph.D., Université de Montréal, Sciences de l'éducation, 1980.

FRAISSE, P., PIAGET, J. (Eds). Traité de psychologie expérimentale. 7: L'intelligence. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

FRYDMAN, M., JAMBE, R. S'informer pour se former. Utilisation d'un matériel de référence: expériences et perspectives. Paris: Nathan, 1978.

FUDGE, L.L. Individualized instruction in using the Readers' guide applying aptitude treatment interaction. D.L.S., University of Southern California, Library science, 1979.

FULLAN, M. The meaning of educational change. Toronto: OISE Press, 1982.

GAGE, N.L. The scientific basis of the art of teaching. New York: Teachers College Press, 1978.

GAGNE, R.M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement. Trad. par R. Brien, R. Paquin. Montréal: HRW, 1976.

GAGNE, R.M. "Educational research and development: how to influence school practices", Educational technology, vol. 20, (April 1980), pp. 40-43.

GALARNEAU, C. Les Collèges classiques au Canada français (1620-1970). Montréal: Fides, 1978.

GARIEPY, J. "Le recrutement du personnel des bibliothèques scolaires", in Rapport des travaux du 23e congrès: L'ACBLF et la coopération internationale (pp. 99-104). Montréal, 24-27 août, 1967.

GAVER, M.V. "Is anyone listening? Significant research studies for practicing librarian", Wilson library bulletin, vol. 43, no 8, (April 1969), pp. 764-772.

GAVER, M.V. Services of secondary school media centers: evaluation development. Chicago: ALA, 1971.

GAVER, M.V., JONES, M.L. "Secondary library services: a search for essentials", Teachers college record, no 68, (dec. 1966), pp. 200-210.

GEISER, R. et al. Enquête sur l'intégration de l'audiovisuel en situation d'apprentissage: rapport final. Saint-Jean: Collège Saint-Jean sur Richelieu, octobre 1978.

GELINAS, R. Evolution des dépenses effectuées pour l'achat de livres, revues et matériel divers à la Commission scolaire régionale Louis-Fréchette de 1971-1972 à 1982-1983. Travail présenté à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval, cours "financement de l'éducation" ADS 62292. Automne 1982a.

GELINAS, R. "Evolution des dépenses pour l'achat de livres de bibliothèque dans les écoles et collèges du Québec de 1978 à 1982", Documentation et bibliothèques, vol. 28, no 4, (octobre-décembre 1982b).

GELINAS, R. "Les bibliothèques scolaires dans la structure administrative au Québec", in International association of school librarians. Annual conference, Red Deer, Alberta, août 1982c.

GENDREAU, B., LEMIEUX, A. L'organisation scolaire au Québec: référentiel de connaissances. Montréal: Les Editions France-Québec, 1979.

GEPPERT, A. Student accessibility to school library media center resources as viewed by media specialists and compared to students in Southwestern Michigan secondary schools. Ed.D., Western Michigan University, 1975.

GIBBONS, M. "What is individualized instruction?", Interchange, vol. 1, no 2, (1970), pp. 28-52.

GLASS, G.V., STANLEY, J.C. Statistical methods in education and psychology. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall, 1970.

GOODLAD, J.I. Planning and organizing for teaching. Washington, D.C.: National Education Association, 1963.

GOODLAD, J.I. The dynamics of educational change. New York, Toronto: McGraw-Hill, 1975.

GOODLAD, J.I. (Ed.). The changing american school. Chicago: NSSE, 1966.

GORES, H.B. "Schoolhouse in transition", in John I. Goodlad (Ed.): The changing American school (pp. 135-154). Chicago: NSSE, 1966.

GOSSELIN, G. "Les bibliothèques à l'élémentaire ou la Tour de Babel", Bulletin de l'ACBLF, vol. 18, no 1, (mars 1972), pp. 29-35.

GOUREVITCH, J.P. Défi à l'éducation. Paris: Casterman, 1973.

GRECO, P. "Apprentissage et structures intellectuelles", in P. Fraisse, J. Piaget (Eds): Traité de psychologie expérimentale. 7: L'intelligence (pp. 159-207). Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

GREGORY, I.D. "A new look at the lecture method", British journal of educational technology, vol. 6, no 1, (January 1975), pp. 55-62.

GREVE, C.L. The relationship of the availability of libraries to the academic achievement of Iowa high school seniors. Ph.D., University of Denver, 1974.

HAECK, P. et al. Adéquation des services de la bibliothèque aux pratiques pédagogiques du cégep. Montréal, Cégep de Maisonneuve, 1977.

HAMBLETON, A. "Static in the educational intercom: conflict in the school library", Emergency librarian, vol. 6, nos 5-6, (May-August 1979), pp. 5-7.

HAMBLETON, A. Elementary school librarian in Ontario: a study of role perception, role conflict and effectiveness. Ph.D., Toronto University, 1980.

HARTLEY, N.B.T. Faculty utilization of the high school library. Ph.D., George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University, Education, 1980.

HASSENFORDER, J. Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis, dans la seconde moitié du XIXe siècle (1850-1914). Paris: Cercle de la librairie, 1967.

HASSENFORDER, J. La bibliothèque, institution éducative. Paris: Lecture et bibliothèques, 1972.

HASSENFORDER, J. "Les méthodes de travail intellectuel dans l'enseignement", in Actes du colloque sur les conseils méthodologiques en éducation, 14-16 mars 1978 (pp. 23-29). Paris, Institut national de recherche pédagogique, décembre 1978.

HASSENFORDER, J. "Education et communication", in Colloque national de la documentation: Documents et communication: actes du colloque (pp. 13-19). Rouen: Fadben, 1980.

HASSENFORDER, J., LEFORT, G. "Documentation et pédagogie 1971-1975", Education et développement, no 98, (janvier 1975), pp. 2-5.

HASSENFORDER, J., LEFORT, G. "Pour une formation documentaires des enseignants", Education et développement, no 107, (février 1976), pp. 44-47.

HASSENFORDER, J., LEFORT, G. Une nouvelle manière d'enseigner: pédagogie et documentation. Paris: Les Cahiers de l'enfance, 1977.

HAYCOCK, K. "School librarianship in Canada: an introduction", Canadian library journal, vol. 39, no 4, (August 1982), pp. 241-246.

HAYCOCK, K. Education for school librarianship in Canada. Ottawa: Canadian library Association, 1983.

HAYES, L.M. A comparative study of traditional and open media centers: sixth grade student's reference skills achievement, attitudes and utilization. Ph.D., University of South Carolina, 1977.

HELLENE, D.L. Ingalls. The relationships of the behaviors of principals in the state of Washington to the development of school library/media programs. Ed.D., University of Washington, 1973.

HENNE, F. "Libraries, school", in Encyclopedia of educational research (pp. 701-711). New York: MacMillan, 1950.

HENNE, F. "School librarianship: A modern definition with some implications for professional education", Canadian library, vol. 25, no 3, (nov.-dec. 1968), pp. 222-826.

HENRY, N.B. (Ed.). The library in general education. Chicago, University of Chicago, Dep. of Education, 1943.

HILGARD, E.E. (Ed.). Theories of learning and instruction. Chicago: NSSE, 1964.

"Histoire de l'éducation au Québec" (numéro spécial). Education Québec, vol. 11, no 1, septembre 1980.

HOULD, R. Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire: première partie. Description des habitudes de lecture. Québec, Ministère de l'Education, Service de recherche et d'expérimentation pédagogique, avril 1980.

HOULE, R. et al. La mesure de l'impact des déterminants dans l'utilisation des services offerts par les bibliothèques scolaires: rapport soumis au SGME, Ministère de l'Education. Montréal, Centre de recherche en développement économique, 1980.

HUBERMAN, M. "L'utilisation de la recherche éducationnelle: vers un mode d'emploi", Bildungsforschung und Bildungspraxis, vol. 4, no 2, (1982), pp. 136-153.

HYLAND, A.M. Development and administration of the Ohio school library media test: an instrument for assessing a student's library media ability. Ph.D., The University of Toledo, Education, 1978.

ILLICH, I. Une société sans école. Paris: Seuil, 1971.

Institut national de recherche pédagogique. Actes du colloque sur les conseils méthodologiques en éducation, 14-15-16 mars 1978. Paris, INRP, Département de psychosociologie de l'éducation, décembre 1978.

International dictionary of education, New York: Kogan Page, 1977.

IRVING, A. "Teach them to learn: educating library users in schools", Education libraries bulletin, vol. 21, part 2, (summer 1978), pp. 29-39.

IRVING, A. Instructional materials for developing information concept and information handling skills in school children: an international study. Paris, Unesco, nov. 1981.

IRVING, A., SNAPE, W.H. Library users in secondary schools. London: British library, may 1979.

ISHIKAWA, K. Teacher attitudes toward school library: an investigation of library service levels related to teacher characterictics. Ph.D., George Peabody college for teachers, 1972.

JAY, H.L. Increasing the use of secondary school libraries as a teaching tool. Ph.D., New York University, 1970.

JOHNSON, H.R. Teacher utilization of libraries in the secondary schools of Tucson district no 1. Ed.D., University of Arizona, Education, 1975.

JOMPHE, G. et al. Le personnel des bibliothèques d'écoles francophones primaires et secondaires au Québec: formation et performance. Montréal: Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec, avril 1981.

JOYCE, B.B. "The magic lantern: metaphor for humanism, in D.R. Olson (Ed.): Media and symbols: the forms of expression, communication and education (pp. 409-428). Chicago: NSSE, 1974.

JOYCE, B.B. "Model for an alternative approach to curriculum development", School media quarterly, vol. 4, no 3, (spring 1976), pp. 219-223.

JOYCE, B.R., JOYCE, E.A. "The creation of information systems for children", Interchange, vol. 1, no 2, (1970), pp . 1-12.

JOYCE, B.R., WEIL, M. Models of teaching, 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1980.

JOYCE, B.R. et al. (Eds). Flexibility in teaching: an excursion into the nature of teaching and training. New York and London: Longman, 1981.

KATZ, S.H. "Anthropologie sociale/culturelle et biologie", in E. Morin et al. (Eds): L'unité de l'homme, 3: Pour une anthropologie fondamentale... (pp. 49-86). Paris: Editions du Seuil, 1974.

KELSEY, A.P. A study of the criteria for the effectiveness of secondary school libraries as perceived by selected student clients. Ph.D. Miami University, Education, 1976.

KEMP, J.E. Planning and producing audiovisual materials. New York: Harper and Row, 1963.

KIM, J.S. The role of the library media specialist in curriculum development and instructional design. Ph.D., George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University, 1981.

KLEIN, M.F. "Independent study", in Encyclopedia of educational research, 5th ed. (pp. 835-844). New York: Free Press, 1982.

KOHUT, M. A survey of school library provision and library utilization by students and teachers within a selected school division of Manitoba. Master's thesis, University of Manitoba, 1973.

KRATHWOHL, D.R et al. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, II: Affective domain. New York: McKay, 1964.

LA GARANDERIE, A. de. Les profils pédagogiques: discerner les aptitudes scolaires. Paris: Le Centurion, 1980.

LAJEUNESSE, M. "Meilleur, Chauveau and libraries in Mid-Nineteenth Century Quebec", Journal of library history, vol. 18, no 3, (summer 1983), pp. 255-273.

LALIBERTE, J. "Utilisation de la bibliothèque, de la documentation écrite et audiovisuelle au niveau collégial et relations entre le personnel préposé aux ressources et les usagers", Documentation et bibliothèque, vol. 26, no 2, (juin 1980), pp. 99-109.

LAMONTAGNE, C. Le profil d'apprentissage, bilan et prospective d'une recherche-action et ses implications pour l'éducation aux adultes. Montréal: Université de Montréal, 1981.

LAPOINTE, G., PELLETIER, R. "Profil du bibliothécaire en milieu scolaire", Argus, vol. 8, no 5, (sept.-oct. 1979), pp. 27-31.

LEDOUX, R. "Les besoins d'information et de documentation des personnes en situation d'apprentissage au primaire et au secondaire", Conférence Acgidius-Fauteux. Montréal, 10 février 1981.

LEFORT, G. "De la bibliothèque scolaire au centre multi-média", Education et développement, no 107, (février 1976), pp. 38-42.

LEFORT, G. "Enseignement supérieur et documentation: Quelques pistes parmi les recherches récentes", Education et développement, no 141, (juin-juillet-août 1980), pp. 45-48.

LEGENDRE, G. "Les bibliothèques, enfants pauvres de la réforme scolaire", Bulletin de l'ACBLF, vol. XII, no 3, (septembre 1966a), pp. 114-121.

LEGENDRE, G. "Les bibliothèques scolaires au Québec ne sont pas encore au coeur de l'école", Prospectives, vol. 2, (déc. 1966b), pp. 326-332.

LEGENDRE, G. "Le Dossier inquiétant des bibliothèques scolaires", Bulletin de l'ACBLF, vol. XII, no 4, (déc. 1966c), pp. 149-157.

LEMELIN, A. "La vraie nature de la technologie éducative", Education Québec, vol. 11, no 8, (juin 1981), pp. 11-18

LESELBAUM, N. "L'apprentissage par modules individualisés au Québec", Education et développement, no 129, (novembre-décembre 1978), pp. 32-37.

LE THAN KHOI. L'éducation comparée. Paris: A. Colin, 1981.

LEVEILLE, J.M.B. Les bibliothèques de cégep face au regroupement des ressources éducatives. Québec, Ministère de l'Éducation, Service général des moyens d'enseignement, 1976.

LEVEILLE, J.M.B. "L'évolution de la coopération dans les bibliothèques de collège du Québec", Documentation et bibliothèques, vol. 23, no 3, (sept. 1977), pp. 135-141.

LIMING, J.M.B. Competence of professional media staff as a predictor of instructional use of library media programs in selected public schools. Ph.D., University of Michigan, Education, 1981.

LINCK, N. A study to identify and to analyze the characteristics of school educational media facilities, devices and materials available to students when they are studying independently. Ed.D., Temple University, Education, 1970.

LINDSAY, P.H., NORMAN, D.A. Traitement de l'information et comportement humain: une introduction à la psychologie. St-Laurent: Editions Etudes vivantes, 1980.

LOERTSCHER, D.V. Media center services to teachers in Indiana senior high schools, 1972-1973. Ph.D., Indiana University, 1973.

LOERTSCHER, D.V. "Current research", School media quarterly, vol. 9, no 1, (fall 1980), pp. 54-58.

LOERTSCHER, D.V. "A school library media research program for today and tomorrow, what, why, how: an examination of the basic components of research as they apply to the school library media field", School library media quarterly, vol. 10, no 2, (winter 1982), pp. 107-123.

LOWRIE, J.E. "A review of research in school librarianship", in H. Goldhor (Ed.): Research methods in librarianship: measurement and evaluation (pp. 51-69). Urbana: University of Illinois, Graduate school of library science, 1968.

McALLISTER, J.P. The transition of a library into an instructional media center. Ph.D., University of Wisconsin, 1974.

McCOY et al. Teacher utilization of secondary school libraries. Ottawa, Ontario secondary school teacher's federation, library subject council, june 1979.

McDOWELL, S. A study of the library skills of selected freshman as related to high school library orientation. Ph.D., University of Michigan, 1977.

MOEROFF, G.I. "Teaching to think: a new emphasis", The New York Times Education, winter survey, (January 9, 1983), pp. 1 and 7.

MAILHOT, R. Sommaire des personnels affectés à la documentation et à la technologie éducative. Québec, Ministère de l'Education, Service général des moyens d'enseignement, novembre 1974.

MAILHOT, R. Guide d'affectation des personnels dans les moyens d'enseignement des commissions scolaires. Document de travail. Québec, Ministère de l'Education, Service général des moyens d'enseignement, 1976.

MAILHOT, R. Ebauche de description d'emplois dans les moyens d'enseignement des commissions scolaires. Québec, Ministère de l'Education, Service général des moyens d'enseignement, août 1978.

MALRIEU, P. "Influence des théories psychologiques sur la pédagogie, in M. Debesse, G. Mialaret (Eds): Traité des sciences pédagogiques, 4: psychologie de l'éducation (pp. 61-68). Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

MANCALL, J.C. Resources used by high school students in preparing independent study projects: a bibliometric approach. Ph.D., Drexel University, 1978.

MANCALL, J.C., DROTT, C. "Tomorrow's scholars: patterns of facilities use", School library journal, vol. 26, no 7, (march 1980), pp. 99-103.

MAREUIL, A. Le livre et la construction de la personnalité de l'enfant. Paris: Casterman, 1977.

MAREUIL, A. L'enseignement du français à l'ère des media. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.

MAREUIL, A. Nos bibliothèques sont-elles adaptées aux besoins des adolescents? Montréal, AIES, 1979.

MAREUIL, A. "Pour que l'enfant accède aux livres à l'école secondaire: le rôle des bibliothèques", Des livres et des jeunes, vol. 3, no 7, (automne 1980), pp. 9-12.

MARTIN, B., CARSON, B. The principal's handbook on the school library media center. New York: Gaylord, 1978.

MASTERMAN, L. "L'éducation aux médias: problèmes théoriques et possibilités concrètes", Perspectives, vol. XIII, no 2, (1983), pp. 203-212.

MAURICE, P.-Y., LAUZON, M. Le centre multimédia scolaire: concept et évolution. Montréal: CECM, Service des projets éducatifs, février 1981.

MEHLER, J. "Connaître par désapprentissage", in E. Morin et al. (Eds): L'unité de l'homme, 2: Le cerveau humain (pp. 25-37). Paris: Editions du Seuil, 1974.

MEHLER, J. "Psychologie et psycholinguistique: l'impact de Chomsky et de Piaget", in M. Piattelli-Palmarini (Ed.): Théories du langage, théories de l'apprentissage... (pp. 481-497). Paris: Editions du Seuil, 1979.

MEIERHENRY, W.C. "Implications of learning theory for instructional technology", Phi Delta Kappan, vol. 46, (may 1965), pp. 435-437.

MIALARET, G. "Introduction", in M. Debesse, G. Mialaret (Eds): Traité des sciences pédagogiques, 4: Psychologie de l'éducation (pp. 9-26). Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

MIALARET, G. (Dir.). Vocabulaire de l'éducation: éducation et sciences de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

MIGNAULT, M. Les chemins du savoir: la bibliothèque, la documentation, les habitudes de travail (2e éd. revue et corrigée). La Pocatière: Société du stage en bibliothéconomie, 1979.

MILLER, M.L. Student access to school library media center resources as viewed by high school seniors in southwestern Michigan schools accredited by the North Central Association of Colleges and schools. Ph.D., University of Michigan, 1976.

MILLER, R. Instructional materials centers as related to types of learning: the application of Gagné's learning principles to media stimulus. Ph.D., St-Louis University 1972.

MITCHELL, M.G. "What's going on in the schol library?", Phil Delta Kappan, no 45, (oct. 1963), pp. 44-48.

MOLES, A. "Systèmes de média et systèmes éducatifs", Perspectives, vol. VI, no 2, (1975), pp. 176-188.

MÖLLER, H. Media for discovery. Toronto: Maclean-Hunter Limited, 1970.

MOLLER, H. "Technology and school room". In search. The Canadian communication quarterly, winter 1975, pp. 26-30.

MONTGOMERY, D.L. An investigation of high school student's use of selected non-print media in the school and non-school settings. Ph.D., University of Utah, Education, 1976.

MORRILL, R.L. "The school libraries and progressive educators: two points of view", School media quarterly, vol. 9, no 3, (spring 1981), pp. 145-151.

MOYNE, A. Le travail autonome: vers une autre pédagogie? Paris: Fleurus, 1982.

NIE, N.H. et al. SPSS: Statistical package for the social science, 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1975.

NORA, S., MINC, A. L'informatisation de la société. Paris: La Documentation française, 1978.

NORMANDEAU, L. Bibliothécaires et enseignants: de l'apprivoisement à la concertation. Montréal: Association des institutions d'enseignement secondaire, 1983.

NOT, L. Les pédagogies de la connaissance. Toulouse: Privat, 1979.

OGMAN, M.K. Deterrents to the utilization of media center services by secondary school teachers. Ed.D. Northern Arizona University, Education, 1977.

OLSON, D.R. "What is worth knowing and what can be taught", School review, vol. 82, (nov. 1973), pp. 27-43.

OLSON, D.R. "Mass media versus schoolmen: the role of the means of instruction in the attainment of educational goals", Interchange, vol. 5, no 2, (1974), pp. 11-17.

OLSON, D.R. "Towards a theory of instructional means", Educational psychologist, vol. 12, no 1, (1976), pp. 14-35.

OLSON, D.R. "The arts as basic skills: three cognitive functions of symbols", in S.S. Madeja: The arts, cognition and basic skills. St-Louis, Ma: CEMREL, 1978.

OLSON, D.R. (Ed.). Media and symbols: the forms of expression, communication and education. Chicago: NSSE, 1974.

OLSON, L.E. Teachers', principals' and librarians' perceptions of the school librarian's role. Ph.D., University of Minnesota, Library science, 1966.

Ontario, Curriculum Institute. Technology in learning. An interim report of the study committee on instructional aids and techniques. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, May 1965.

Ontario, Department of Education. Living and learning: the report of the Provincial committee on aims and objectives of education in the schools of Ontario. Toronto: Department of Education, 1968.

Ontario, Department of Education. Canadian curriculum materials: educational media for Ontario schools. Circular 15. Toronto: Ontario Department of Education, 1972.

Ontario, Ministère de l'éducation. Intégration et coopération: le centre de ressources intégré à l'apprentissage. Toronto: Ministère de l'éducation, 1982.

PATTE, G. Laissez-les lire! Les enfants et les bibliothèques. Paris: Les Editions ouvrières, 1978.

PENDERGRASS, G.W., jr. Feasibility of establishing regional media services for elementary and secondary schools of southeast Missouri. Ed.D., East Texas State University, Education, 1981.

PETIT, E. Les centres de documentation et d'information: facteur de changement dans les établissements du second degré? Thèse de 3e cycle, Université de Lyon II, Sciences de l'éducation, 1980.

PIAGET, J. Six études de psychologie. Genève: Denoël/Gonthier, 1964.

PIAGET, J. "Education et instruction depuis 1935", in Encyclopédie française, tome XV. Paris, Société de gestion de l'Encyclopédie française, 1965.

PIATELLI-PALMARINI, M. (Ed.). Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky organisé et recueilli par Massimo Piattelli-Palmarini. Paris: Seuil, 1979.

PINSONNEAULT, O. L'enseignement individualisé au Québec. Ministère de l'Education/DTE, 1983.

PROVENCHER, G. "Enseignement et styles d'apprentissage", Vie pédagogique, no 15, (novembre 1981), pp. 4-8.

PUTNAM, H. "Ce qui est inné et pourquoi: commentaires sur le débat", in M. Piattelli-Palmarini (Ed.): Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky (pp. 415-461). Paris: Seuil, 1979.

Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963-1966). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Québec, 1963-1966.

Québec, Conseil supérieur de l'éducation. Rapport 1969-1970. L'activité éducative. Québec: Editeur officiel, mars 1971.

Québec, Conseil supérieur de l'éducation. L'état et les besoins de l'éducation: rapport 1979-1980. Québec: Editeur officiel, 1980a.

Québec, Conseil supérieur de l'éducation. Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire. Document de réflexion adopté à la 234e réunion le 9 mai 1980. Montréal: CSE, 1980b.

Québec, Conseil supérieur de l'éducation. L'activité pédagogique: pratiques actuelles et avenues de renouveau. Rapport 1981-1982. Québec: Editeur officiel, 1982.

Québec, Ministère de l'Education. Vocabulaire de l'éducation. Québec, MEQ, Service d'information, 1968.

Québec, Ministère de l'Education. L'Ecole, milieu de vie à l'élémentaire: guide d'élaboration du devis pédagogique et du programme technique pour l'aménagement d'une école élémentaire. Québec, MEQ, 1971.

Québec, Ministère de l'Education. L'Ecole, milieu de vie: facteurs de changement dans le domaine scolaire et conséquence de l'individualisation de l'enseignement sur le devis pédagogique. Québec, MEQ, 1972.

Québec, Ministère de l'Education. L'Ecole, milieu de vie: guide d'organisation physique d'une école polyvalente secondaire. Québec, MEQ, 1974a.

Québec, Ministère de l'Education. Rapport du groupe Poly. L'organisation et le fonctionnement de l'école secondaire polyvalente. Québec: Ministère de l'Education, 1974b.

Québec, Ministère de l'Education. Guide d'aménagement des bibliothèques des écoles secondaires. Québec: MEQ, 1975.

Québec, Ministère de l'Education. L'Ecole, milieu de vie (2) élémentaire. Guide d'organisation pédagogique pour faciliter le progrès continu de l'élève par l'individualisation de l'enseignement à l'école élémentaire. Québec, MEQ, 1976a.

Québec, Ministère de l'Education. Guide d'aménagement des bibliothèques. Centres documentaires des écoles élémentaires. Québec: MEQ, direction de l'équipement, 1976b.

Québec, Ministère de l'Education. L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert. Québec: MEQ, Service général des communications, 1977a.

Québec, Ministère de l'Education. Guide d'aménagement. Centre des moyens techniques d'enseignement: niveau secondaire. Québec: MEQ, Service des communications, 1977b.

Québec, Ministère de l'Education. Législation, réglementation et politique: bibliothèques scolaires (dossier). Québec: MEQ, Service des bibliothèques d'enseignement, août 1978.

Québec, Ministère de l'Education. L'Ecole québécoise: énoncé de politique et plan d'action. Québec: Editeur officiel du Québec, 1979.

Québec, Ministère de l'Education. Le projet éducatif dans quelques écoles secondaires: rapports d'observation (document rédigé par M. Vianney Matte). Québec: MEQ, 1980.

Québec, Ministère de l'Education. La situation des bibliothèques scolaires. Montréal: MEQ, Direction générale des moyens d'enseignement, janvier 1981.

Québec, Ministère de l'Education. Bibliothèques d'enseignement scolaires au primaire et au secondaire: plan d'action (document de travail). Québec: Ministère de l'Education, Direction de la technologie éducative, 1982.

Québec, Ministère de l'Education. Situation des bibliothèques d'établissements, d'enseignement au Québec 1981-1982: faits saillants, par Louis Toupin. Québec: MEQ, Direction de la technologie éducative, juin 1983.

Québec, Ministère des Affaires culturelles. La lecture au Québec: document d'orientation. Québec: Ministère des Affaires culturelles, 1984.

Le Rapport Parent dix ans après. En collaboration. Montréal: Editions Bellarmin, 1975.

REBOUL, O. Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

"A review of the writings of Jean Piaget which have influenced the development of the library-college Movement: a Piagetian catechism on library-college thought", Learning today, vol. 13, no 4, (fall 1980), pp. 46-54.

ROCHER, G. Le Québec en mutation. Montréal: Hurtubise HMH, 1973.

ROGERS, C. Le développement de la personne. Traduit par E.L. Hébert. Paris: Dunod, 1976.

ROGERS, J.V. Teachers and media resources in selected appalachian secondary schools: a study of attitudes, usages and knowledge of media center fundamentals. Ph.D., University of Pittsburgh, 1977.

ROSNAY, J. de. Le Macroscope: vers une vision globale. Paris: Le Seuil, 1975.

ROUSSY, W. "Planification et coordination des moyens d'enseignement", Argus, vol. V, nos 3-4, (mai-août 1976), pp. 45-47.

ROWNTREE, D. A dictionary of education. Totowa (N.J.): Barnes and Noble, 1981.

ROY, J.L. "A quelle enseigne logeront les bibliothécaires scolaires? C.E.Q. ou C.B.P.Q.?", doc. daté du 5 mars 1970.

ROY, J.L. "Des bibliothèques scolaires, pour quoi faire?" Prospectives, vol. 18, no 3, (octobre 1982), pp. 119-122.

RUTLAND, J.T. A study of the basic physical facilities and educational roles of secondary school libraries. Ed.D., University of Tennessee, 1971.

RUTTER, M. et al. Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children. London: Open Books, 1979.

SAETTLER, P. "The roots of educational technology", Programmed learning and educational technology, vol. 15, no 1, (feb., 1978), pp. 7-15.

ST-ONGE, J. "La formation documentaire à la médiathèque (Daniel-Johnson)", Bulletin des enseignants de français du secondaire de la Commission Scolaire Jérôme-le-Royer, vol. 1, no 1, (septembre 1979), pp. 11-12.

SALOMON, G. "What is learned and how it is taught: the interaction between media, message, task and learner", in D.R. Olson (Ed.): Media and symbols: the forms of expression, communication and education (pp. 383-406). Chicago: NSSE, 1974.

SALOMON, G. Interaction of media, cognition and learning: an exploration of how symbolic forms cultivate mental skills and affect knowledge acquisition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1979.

SARRAZIN, J. Inventaire des besoins en perfectionnement des bibliothécaires aux niveaux secondaire et collégial. Projet d'intervention, ENAP, section de Québec, 1975.

SCHOLER, M. La technologie de l'éducation: concept, bases et application. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1983.

"School library" (special issue). Education Canada, vol. 23, no 3, automne 1983.

SCHUBERT, W.H. "Curriculum research", in Encyclopedia of educational research, 5th ed. (pp. 420-431). New York: Free Press, 1982.

SEIBERT, W.F., ULLMER, E. "Media use in education", in Encyclopedia of education research, 5th ed. (p. 1190). New York: Free Press, 1982.

SELLTIZ, C. et al. Les méthodes de recherche en sciences sociales. Montréal, HRW, 1977.

SHAPIRO, L.L. Serving youth: communication and commitment in the high school library. New York and London: Bowver, 1975.

SHORES, L. "The medium school", Phi Delta Kappan, vol. 48, (february 1967), pp. 285-287.

SHORES, L. "Library college. Prototype for a universal higher education", in Encyclopedia of library and information science (pp. 464-484). Dekker, 1975.

SHORES, L. The generic book: what it is and how it works. Norman: The library college associates, 1977.

SIRE, M. (Dir.). Le document et l'information: leur rôle dans l'éducation. Paris: Librairie Armand Colin, 1975.

SMITH, E.S. The effect of computer-assisted instruction on academic achievement, school daily attendance and school library usage at Margaret Murray Washington Career center. Ed.D., The George Washington University, 1980.

SPARKS, J. McAmis. Effect of a program of recreational activities made available in a junior high school library upon use of library materials by students. Ed.D., The University of Tennessee, Education, 1981.

SQUIRE, J.R., APPLEBEE, R.K. High school english instruction today. New York: Appleton-Century Crofts, 1968.

STABLES, A.G. L'horaire à modules variables à l'école secondaire: traduction de Flexible Scheduling in secondary schools, par le groupe S.M.V., St-Georges, Beauce. Calgary: Dome Petroleum Limited, 1968.

STOLOVITCH, H.D., LA ROQUE, G. Introduction à la technologie de l'instruction. Saint-Jean-sur-Richelieu: Ed. Préfontaine, 1983.

STROUD, J.G. Evaluation of media center services by media staff, teachers and students in Indiana middle and junior high schools. Ph.D., Purdue University, 1976.

SUCHODOLSKI, B. La pédagogie et les grands courants philosophiques. Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence. Paris: Ed. du scarabée, 1960.

SULLIVAN, P. (Ed.). Realization: the final report of the Knapp school libraries project. Chicago: ALA, 1968.

SWARTHOUT, C.R. The school library as a part of the instructional system. Metuchen: Scarecrow Press, 1967.

SZPAKOWSKA, J.-K. "Les multi-media à la bibliothèque scolaire. Normes de service de bibliothèques pour les écoles canadiennes 1967-1968", Bulletin de l'ACBLF, vol. 15, no 2, (1969), pp. 74-79.

SZPAKOWSKA, J.-K. L'Etat de la recherche en bibliothéconomie scolaire au Canada. Montréal, Université de Montréal, Ecole de bibliothéconomie, 1973.

SZPAKOWSKA, J.-K. Profil d'un centre documentaire multimedia: bilan d'une enquête réalisée en 1974 dans 279 écoles secondaires du Québec. Montréal, Ecole de bibliothéconomie, 1975.

SZPAKOWSKA, J.K. Besoins en information et en services documentaires chez les jeunes de 14-19 ans. Montréal: Université de Montréal, Ecole de bibliothéconomie, 1978.

TANNER, D. "Curriculum history", in Encyclopedia of educational research, 5th ed. (pp. 412-420). New York: McMillan, 1982.

TAYLOR, K.I. "Media in the context of instruction", School media quarterly, vol. 4, no 3, (spring 1976), pp. 224-228 et 237-241.

TAYLOR, L.C. Resources for learning. Harmondsworth: Penguin, 1971.

THOMAS, P.R. Essai d'analyse anthropologique de quelques systèmes de classification documentaire. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Philosophie, 1981.

THOMAS, P.R., COULOMBE, V., CHABOT, J. Vocabulaire technique de la bibliothéconomie et de la bibliographie. Montréal: Association canadienne des bibliothécaires de langue française, 1969.

TOCATLIAN, J. "Formation des utilisateurs de l'information: programmes problèmes et perspectives", Bulletin de l'Unesco à l'intention des bibliothèques, vol. XXXII, no 5, (sept.-oct. 1978), pp. 382-390.

TOURNIER, M. Typologie des formules pédagogiques. Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'enseignement collégial, mai 1978.

TREMBLAY, E. La bibliothèque, service essentiel de l'école moderne. Montréal: Les Editions Raymond Genest, 1970.

TREPANIER, M. Recherche-action (Polyvalente Antoine de St-Exupéry). Travail pour le cours DID 2.370, PPMF, Université de Montréal, 2 juin 1982.

TRUDEAU-RUEL, L., LEWIS Y. Rapport du projet de recherche sur la variété d'apprentissage, présenté au Service de recherche et développement de la DGDP dans le cadre du Programme d'aide à la recherche dans les commission scolaires pour la période de septembre 1979 à juin 1980. Commission scolaire Les Ecores, 1980.

TRUMP, J.L., BAYNHAM, D. Focus on change: guide to better schools. Chicago: Rand McNally, 1961.

TRUMP, J.L. A school for everyone: design for a middle, junior or senior high school that combines the old and the new. Reston (Va.): The National association of secondary school principals (NASSP), 1977.

TUCKMAN, B.W. "A retrospective and prospective on technology in education: the "saw-t-oth curve" and the process of change", Educational technology, vol. 20, (January 1980), pp. 7-10.

TYLER, R.W. "Utilization of technological media, devices and systems in the schools", Educational technology, vol. 20, (January 1980), pp. 11-15.

UNESCO. L'éducateur et l'approche systemique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation dans les pays en voie de développement. Paris: Presses de l'Unesco, 1976.

United States. Public law 89-10, Apr. 11, 1965. Elementary and secondary education act 1965. Title II: School library resources, textbooks and other instructional materials.

VERTEFEUILLE, P.-Y. L'animation culturelle du centre documentaire de l'école: véritable projet éducatif. Montréal: CECM, Service des projets éducatifs, novembre 1978.

VIAL, J. Vers une pédagogie de la personne. Des groupes de niveau au travail indépendant. Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

VIAL, J. Histoire et actualité des méthodes pédagogiques. Paris: ESF, 1982.

WEBER, C.A. "Do teachers understand learning theory?", Phi Delta Kappan, vol. 46, (may 1965), pp. 433-435.

WELCH, F. Relationships between curriculum variables, attitudes, teacher characteristics and the utilization of instructional media. Ed.D., University of Southern California, Education, 1974.

WILKINSON, J.P. The scope of canadian school libraries: a preview. Mocassin telegraph, vol. 22, (fall 1979), pp. 22-24.

WILKINSON, G.L. Media in instruction: 60 years of research. Washington, D.C.: Association for educational communications and technology, 1980.

WILLIS, K.P. Knowledge and practices of teachers and librarians in instructional design and in audiovisual selection and utilisation. Ph.D., The University of Michigan, 1979.

WILSON, T.D. Principes directeurs pour l'élaboration et la mise en oeuvre d'un programme national de formation et d'éducation des usagers de l'information. Paris: Unesco, 1980.

WIMBERLY, S.J. A study of the attitudes of pupils, teachers and principals in the Morehouse parish school system toward educational media and the utilization of media by teachers. Ed.D, Auburn University, Education, 1974.

WOOD, R.K. A study of change in secondary teachers' attitudes towards school library concepts after instruction in librarianship. Ed.S., Western Michigan University, Library Science, 1969.

WOOD, R.K. Teacher use of library media centers in the future: a national needs assessment by use of Delphi with local fault free analysis of this assessment for instructional development. Ed.D., Brigham Young University, 1977.

WOODRING, P. "Reform movements from the point of view of psychological theory", in E.E. Hilgard (Ed.): Theories of learning and instruction (pp. 286-302). Chicago: NSSE, 1964.

WOODS-HEBERT, F. "Après quatorze ans dans les bibliothèques de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal", Documentation et bibliothèques, vol. 22, no 4, (décembre 1976), pp. 159-167.

WRIGHT, J.G. "School libraries in Canada: an overview", School libraries in Canada, vol. 1, no 2, (winter 1981), pp. 15-17.

ZAZZO, R. "L'evolution de l'enfant et de l'adolescent", in M. Debesse, G. Mialaret (Eds): Traité des sciences pédagogiques, 4: Psychologie de l'éducation (pp. 27-60). Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

ZIELINSKA, M.F. "Library-college", Une nouvelle méthode d'enseignement. Bulletin de l'ACBLF, vol. XIII, no 1, (mars 1967), pp. 35-41.